

CA1 XC35 -I65 Digitized by the Internet Archive in 2023 with funding from University of Toronto

https://archive.org/details/31761119725075





HOUSE OF COMMONS

Issue No. 1

Wednesday, December 14, 1994 Tuesday, February 7, 1995

Chairperson: Robert Bertrand

XC35

-I65

CHAMBRE DES COMMUNES

Fascicule nº 1

Le mercredi 14 décembre 1994 Le mardi 7 février 1995

Président: Robert Bertrand

Minutes of Proceedings and Evidence of the Sub-Committee

Procès-verbaux et témoignages du Sous-comité sur l'

Publications

Aboriginal Education

of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development

Éducation des autochtones

du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord

RESPECTING:

- 1. Pursuant to Standing Order 106(1) and (2), organization meeting
- 2. Future Business
- 3. Pursuant to Standing Order 108(2), a study of aboriginal education

CONCERNANT:

- 1. Conformément à l'article 106(1) et (2), séance d'organisation
- 2. Travaux futurs
- 3. Conformément à l'article 108(2) du Règlement, une étude sur l'éducation des autochtones

WITNESSES:

(See back cover)

TÉMOINS:

(Voir à l'endos)



First Session of the Thirty-fifth Parliament, 1994-95

Première session de la trente-cinquième législature, 1994-1995

SUB-COMMITTEE ON ABORIGINAL EDUCATION OF THE STANDING COMMITTEE ON ABORIGINAL AFFAIRS AND NORTHERN DEVELOPMENT

Chairperson: Robert Bertrand

Vice-Chairman: Claude Bachand

Members

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

SOUS-COMITÉ SUR L'ÉDUCATION DES AUTOCHTONES DU COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES ET DU DÉVELOPPEMENT DU GRAND NORD

Président: Robert Bertrand

Vice-président: Claude Bachand

Membres

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

Published under authority of the Speaker of the House of Commons by the Queen's Printer for Canada.

Publié en conformité de l'autorité du Président de la Chambre des communes par l'Imprimeur de la Reine pour le Canada.

Available from Canada Communication Group — Publishing, Public Works and Government Services Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9 En vente: Groupe Communication Canada — Édition, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Ottawa, Canada K1A 089

ORDER OF REFERENCE

Extract from the Minutes of Proceedings and Evidence of the Extrait des Procès-verbaux et témoignages du Comité permanent Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development of Thursday, November 24, 1994 - Issue No. 26:

The Chair presented the Fifth Report of the Sub-committee on Agenda and Procedure, which reads as follows:

That a Sub-committee be struck, to be chaired by Robert Bertrand and vice-chaired by Claude Bachand to study Aboriginal Education and that the Sub-committee be composed of 5 (five) members; 3 (three) members from the Liberal Party. Party appointed after the usual consultations; and be empowered to send for persons, papers and records, to sit while the House is sitting, to sit when the House stands adjourned, to print from day to day such papers and evidence as may be ordered by it and to authorize its Chairman to hold meetings to receive and authorize the printing of evidence when a quorum is not present; that the Sub-committee submit a budget to the Committee as soon as possible and that it also submit to the Committee a report containing its terms of reference.

On motion of Dick Harris, it was agreed, - That the Fifth Report of the Sub-committee on Agenda and Procedure be rapport du Sous-comité du programme et de la procédure soit concurred in.

ATTEST

ORDRE DE RENVOI

des affaires autochtones et du développement du Grand Nord du jeudi 24 novembre 1994 - Fascicule nº 26:

Le président présente le Cinquième rapport du Sous-comité du programme et de la procédure, dont le texte suit:

Qu'un sous-comité soit établi, formé de Robert Bertrand (président), Claude Bachand (vice-président), ainsi que de cinq autres membres: trois du parti libéral, un du Bloc québécois et un du Parti réformiste, désignés après les consultations d'usage, 1 (one) from the Bloc Québécois and 1 (one) from the Reform en vue d'étudier l'éducation autochtone; que le sous-comité soit autorisé à convoquer des personnes et à exiger la production de documents et de dossiers, à se réunir pendant que la Chambre siège et en période d'ajournement, à faire imprimer au jour le jour des documents et témoignages, et à permettre à son président, en l'absence de quorum, de tenir des réunions, entendre des témoignages et en approuver l'impression; que le sous-comité soumette, dans les meilleurs délais, un budget au Comité permanent ainsi que l'énoncé de son mandat.

> Sur motion de Dick Harris, il est convenu, — Oue le Cinquième adopté.

ATTESTÉ

La greffière du Comité

Susan Baldwin Clerk of the Committee

MINUTES OF PROCEEDINGS

WEDNESDAY, DECEMBER 14, 1994 (1)

[Text]

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 3:37 o'clock p.m. this day, in Room 306, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, John Duncan and John Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Officers.

After debate, it was agreed, — That the Sub-committee print enough copies of its Minutes of Proceedings and Evidence, in order to send a copy to each Band Council and some additional copies, for a total of 850.

After debate, it was agreed, — That the Chairman be authorized evidence when a quorum is not present.

After debate, it was agreed, — That one (1) transcript of all in camera meetings, at the discretion of the Chair, be produced and kept in the Sub-committee Clerk's office for consultation and; that all those transcripts be added to the portefolios intended for the National Archives, at the end of a session.

After debate, it was agreed, — That the Sub-committee retain the services of one (or more) Research Officer(s) from the Library of Parliament, as needed, to assist the Sub-committee in its work, at the discretion of the Chairman.

After debate, it was agreed, - That the Clerk of the Sub-committee be authorized to distribute submissions in the Official Language received, with translation to follow as soon as it is possible.

After debate, it was agreed, - That, at the discretion of the Chairman, reasonable travelling, accommodation and living expenses, be reimbursed to witnesses who will have appeared before the Sub-committee up to a maximum of two (2) representatives for any one organization.

After debate, it was agreed, — That the Sub-committee hire, at the discretion of the Chair, such clerical and technical assistance as may be required by the workload of the Sub-committee.

After debate, it was agreed, - That each Sub-committee member be allowed to have one staff person present at in camera meetings unless there is a decision for a particular meeting to exclude all staff.

After debate, it was agreed, — That documents for the use of the discretion of the Chair.

After debate, it was agreed, - That the Sub-committee adopt the following terms of reference:

that the Sub-committee be empowered

PROCÈS-VERBAUX

LE MERCREDI 14 DÉCEMBRE 1994

(1)

[Traduction]

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord tient une séance à huis clos à 15 h 37, dans la salle 306 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Comité présents: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, John Duncan et John Murphy.

Aussi présents: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

Après débat, il est convenu-Que le Sous-comité fasse imprimer suffisamment de ses Procès-verbaux et témoignages pour en faire parvenir un exemplaire à chaque conseil de bande et quelques exemplaires de plus, soit 850 en tout.

Après débat, il est convenu — Que le président soit autorisé, en to hold meetings in order to receive and authorize the printing of l'absence de quorum, à tenir des réunions afin d'entendre des témoignages et d'en permettre l'impression.

> Après débat, il est convenu—Qu'une transcription de toutes les séances tenues à huis clos soit conservée au bureau du greffier du Sous-comité pour consultation et que toutes les transcriptions soient ensuite ajoutées au portefeuille destiné aux archives nationales à la fin d'une session.

> Après débat, il est convenu — Que le Sous-comité, à la discrétion du président, retienne les services d'au moins un (1) attaché de recherche de la Bibliothèque du Parlement pour l'aider dans ses travaux.

> Après débat, il est convenu - Que le greffier du Sous-comité soit autorisé à distribuer les mémoires aux membres du Souscomité, dans la langue d'origine, étant entendu que la traduction suivra le plus tôt possible.

> Après débat, il est convenu — Que, à la discrétion du président, les témoins invités à comparaître devant le Comité soient remboursés de leurs frais de déplacement et de séjour jugés raisonnables, à raison d'au plus deux délégués par organisme.

> Après débat, il est convenu—Que le Sous-comité, à la discrétion du président, embauche l'aide de bureau et l'aide technique nécessaires selon les besoins.

> Après débat, il est convenu—Que chaque membre du Souscomité puisse se faire accompagner d'un collaborateur aux réunions à huis clos, à moins que le Sous-comité n'en décide autrement.

Après débat, il est convenu-Que l'achat de documents Sub-committee may be purchased from time to time, at the nécessaires au Sous-comité soit autorisé de temps à autre à la discrétion du président.

> Après débat, il est convenu - Que le Sous-comité adopte le mandat suivant:

Que le Sous-comité soit habilité

- a) to examine education and labour training programs and services administered by the Department of Indian Affairs and Northern Development (DIAND), other departments and organizations, including kindergarten, elementary, secondary, postsecondary, and employment training programs
- b) to make recommendations that can be implemented by the relevant education authorities, namely First Nations, Inuit and par les administrations pertinentes du domaine de l'éducation, provincial schools, education authorities and education institu-
- that, in its review of Indian and Inuit education, the Sub-committee should specifically aim to compile a list of programs and services currently in place, assess their effectiveness, and define creative and innovative approaches, best practices and successful models to improve the quality of education for Inuit and Indian students that can be implemented by the relevant education authorities within available fiscal and budgetary resources.
- that the Sub-committee, in carrying out its review, take into account.
- a) the concerns of Indian and Inuit parents as reflected in numerous reports that too many of their children are dropping out of school, are not graduating and, if they graduate, are not leaving school with marketable skills or with completion grades that allow access to further education;
- b) the different authorities involved in Indian and Inuit education, and the extent of transfer of programs to First Nations Indiens et des Inuit, et l'étendue des transferts de programmes aux and Inuit control; and,
- c) the substantial financial resources provided by DIAND in support of Indian and Inuit education and the need for those resources to be managed as effectively and as efficiently as possible.
- that the Sub-committee submit a final report and recommendations that focus on initiatives that permit Indian and Inuit schoolchildren and students to get the best possible education at the elementary and secondary levels and to encourage students to stay in school and achieve standards that allow them to purse post-secondary education and, ultimately, improve their competitive position in the Canadian workforce. The recommendations should also include how the Department of Indian Affairs and Northern Development (DIAND), other departments and organizations can play a positive role in improving educational and training programs and services delivered by First Nations, Inuit and provincial schools, education authorities and education institutions.
- that the Sub-committee terminate its hearings by the end of May 1995, and submit its final report and recommendations to the Standing Committee by the end of June 1995.

The Sub-committee proceeded to discuss future business.

At 5:17 o'clock p.m., the Sub-committee adjourned to the call of the Chair.

- a) examiner les programmes et les services dans le domaine de l'éducation et de la formation de la main d'oeuvre gérés par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC), autres ministères et organisations, en ce qui concerne la maternelle, le primaire, le secondaire, le postsecondaire, et la formation de la main d'oeuvre.
- b) à faire des recommandations pouvant être mises en oeuvre soit les écoles des Premières nations, les écoles Inuit, les écoles provinciales, les administrations scolaires, et les établissements d'enseignement et de formation.
- Que, dans le cadre de son examen de l'éducation des Indiens et des Inuit, le Sous-comité s'efforce en particulier de dresser un inventaire de tous les programmes et les services offerts à l'heure actuelle, d'en évaluer l'efficacité, et de définir des méthodes en usage et les modes de prestation s'étant avérés fructueux, afin d'améliorer la qualité de l'éducation dispensée par les administrations scolaires concernées, sans dépasser les ressources financières et budgétaires disponibles.
- Que, dans le cadre de son examen, le Sous-comité tienne compte des facteurs suivants:
- a) les préoccupations exprimées par les parents indiens et inuit, qui rapportent qu'un trop grand nombre de leurs enfants quittent l'école, n'obtiennent pas de diplômes ou, lorsqu'ils en obtiennent, ne terminent pas leurs études avec des compétences utiles sur le marché du travail ou avec des notes leur permettant d'accéder à des études plus poussée;
- b) les différentes administrations participant à l'éducation des Premières nations et aux Inuit;
- c) les ressources financières importantes fournies par la MAINC pour financer l'éducation des Indiens et des Inuit, et la nécessité d'assurer la gestion de ces ressources de la façon la plus efficace et la plus efficiente possible.
- Que le Sous-comité présente des recommandations et un rapport final, dans lesquels il proposera des initiatives qui permettront aux élèves et étudiants indiens et inuit d'obtenir la meilleure éducation possible aux niveaux primaire et secondaire, et de les encourager à poursuivre leurs études et à répondre à des normes leur permettant de faire des études postsecondaires et d'améliorer ainsi leurs capacités concurrentielles sur le marché du travail canadien. Les recommandations doivent aussi montrer le rôle positif que le MAINC peut jouer pour l'amélioration des programmes et des services d'éducation et de formation fournis par les écoles des Premières nations, les écoles inuit, les écoles provinciales, les administrations scolaires et les établissements d'enseignement.
- Que le Sous-comité lève la tenue des ses audiences d'ici la fin de mai 1995 et présente ses recommandations et son rapport finals au Comité permanent d'ici la fin de juin 1995.

Le Sous-comité étudie ses travaux futurs.

À 17 h 17, le Comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

TUESDAY, FEBRUARY 7, 1995 (2)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 3:38 o'clock p.m. this day, in Room 308, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, John Duncan and John trand, Raymond Bonin, John Duncan et John Murphy. Murphy.

Other Member present: Len Taylor.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Researchers.

Witnesses: From the Department of Indian Affairs and Northern Development: Bill Austin, Director General, Finance Branch, Corporate Services; and Al Horner, Director, Indian Programming and Funding Allocations Directorate, Corporate Services.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), the Sub-committee proceeded to the consideration of a study on aboriginal education.

Bill Austin made a statement and answered questions.

At 5:14 o'clock p.m., the Sub-committee adjourned to the call of the Chair.

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

LE MARDI 7 FÉVRIER 1995

(2)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit à 15 h 38, dans la salle 308 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Comité présents: Claude Bachand, Robert Ber-

Autre député présent: Len Taylor.

Aussi présents: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

Témoins: Du ministère des Affaires indiennes et du Développement du Grand Nord: Bill Austin, directeur général, Direction générale des finances, Services ministériels; Al Horner, directeur, Direction du financement et des programmes pour les Indiens, Services ministériels.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité examine une étude sur l'éducation autochtone.

Bill Austin fait une déclaration et répond aux questions.

À 17 h 14, le Comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

EVIDENCE

[Recorded by Electronic Apparatus]

Tuesday, February 7, 1995

[Traduction]

TÉMOIGNAGES

[Enregistrement électronique]

Le mardi 7 février 1995

• 1537

Le président: J'aimerais souhaiter la bienvenue à tout le monde. C'est la première rencontre du Sous-comité dans la nouvelle année

I know that for 1995 we will have lots of work on the plate for us and Je sais que nous avons beaucoup de pain sur la planche en 1995, et I know we will do a good job.

I would also take this opportunity to welcome our guests, Mr. Bill Austin and Mr. Al Horner. I know the committee members have a lot of questions for you, so what we could do is have you gentlemen start, give a brief presentation, and we will pick up the questions after you are done. Go for it.

Mr. William Austin (Director General, Finance Branch, Corporate Services, Department of Indian Affairs and Northern **Development):** Good afternoon. It's a lovely cold day in Ottawa. Thank you very much for the opportunity to come and speak to you about Indian and Inuit education funded by the Department of Indian Affairs and Northern Development.

Perhaps I could introduce Steven Peach, who as I read it is going to do the English slides, and Harold Gideon, who is going to do the French slides today.

Before I start my formal presentation, I would like to recount something that happened to me recently and has probably happened to many of you as well. I was invited to a first nation community, and when I got there I was supposed to have meetings in their community hall, but they took me on a tour of their community to get a flavour for what was there.

The first place they took me to was the band's school, and I have to tell you that the pride of the individuals who were guiding me through the community struck me. It was pride not only in the physical structure but in what the community was doing for their young people, for their citizens, in attempting to give them the best possible education. I think that's a theme we will all work with as first nations take over more and more of their education.

The Chairman: I wish to welcome everybody. This is the first meeting of the subcommittee in the new year 1995.

j'ai la certitude que nous allons bien travailler.

Je profite également de l'occasion pour souhaiter la bienvenue à nos invités, M. Bill Austin et M. Al Horner. Je sais que les membres du Comité ont beaucoup de questions à vous poser. Je vais donc vous demander de commencer, messieurs. Veuillez nous donner un bref exposé, après quoi nous vous poserons des questions. Allez-y.

M. William Austin (directeur général, Direction générale des Finances, Service ministériel, ministère des Affaires indiennes et du Développement du Nord): Bonjour. C'est un beau jour froid à Ottawa. Je vous remercie vivement de m'avoir invité à parler du Programme d'éducation du ministère des Affaires indiennes et du Développement du Nord qui s'adresse aux Indiens et aux Inuit.

Permettez-moi de vous présenter Steven Peach, qui vous montrera les diapositives en anglais pendant ma lecture, et Harold Gideon, qui vous montrera les diapositives en français.

Avant de commencer, j'aimerais vous raconter ce qui m'est arrivé dernièrement et ce qui est probablement arrivé à nombre d'entre vous aussi. J'étais l'invité d'une communauté autochtone, et lorsque je suis arrivé là-bas, j'étais censé rencontrer les gens au Centre communautaire. Mais ils ont préféré me faire visiter leur localité pour me donner une idée de ce qu'il y avait là-bas.

Le premier endroit où l'on m'a emmené était l'école de la bande, et je dois vous dire à quel point j'ai été frappé par la fierté des personnes qui me servaient de guide dans la localité. Ces gens étaient fiers non seulement de leur école à proprement parler mais aussi de ce qu'ils font pour leurs jeunes, pour leurs citoyens, afin de leur donner la meilleure éducation qui soit. Je crois que c'est une idée qui va de plus en plus retenir notre attention à mesure que les premières nations vont prendre le contrôle de leur éducation.

• 1540

I thought I would go through a number of topics that might be helpful to you. I won't spend much time on a historical perception, but I think it's important because it'll show you how we are where we are. So I'll spend a few minutes on that. I'll also give you an outline of the major components of the programming that we fund at this point in time.

Some of the themes that I think are important in Indian and Inuit education focus primarily on the fact that aboriginal people fully recognize the importance of quality education, and I emphasize quality education. They are increasingly involved in the education of their children.

J'ai pensé vous parler d'un certain nombre de sujets qui pourraient vous être utiles. Je ne consacrerai pas trop de temps à la rétrospective historique, mais je pense qu'il est important d'en parler pour que vous sachiez où nous en sommes. Je prendrai donc quelques minutes pour cela. Je vous donnerai aussi une idée des principaux aspects du programme que nous finançons aujourd'hui.

Certains des thèmes qui, à mon avis, sont importants en ce qui concerne l'éducation des Indiens et des Inuit, ont trait au fait que les peuples autochtones reconnaissent parfaitement l'importance d'une éducation de qualité, et j'insiste sur une éducation de qualité. Ils participent de plus en plus à l'éducation de leurs enfants.

As you can see by the statistic just below that and as you will see throughout the presentation, there are a growing number of first nation schools that are managed, controlled, and run by first nation peoples, the administration of the band, and the community at large in many different ways and facets.

We are now assisting also over 25,000 students in their quest for post–secondary education. That is a very significant key to the future, at least in my opinion.

Our policies are rooted, if you will, in devolving educational programming to first nations, allowing decisions to be made at the local level, involving teachers and other professionals, parents and elders, to guide education within the parameters of accredited standards, in a major policy statement, and in a foundation for Indian and Inuit education.

I'll take you very, very quickly through a historical perspective. We'll step back quite far to a period that involved the early missionaries. When Europeans came to Canada, aboriginal peoples had a well-established, traditional educational practice that was designed to ensure cultural continuity and life skills to meet future roles in their society, a statement that is important as well today. Missionary schools were founded primarily on Christian principles, replacing traditional methods. Funding during this period was provided through charitable societies. Interestingly enough, instruction was often, but not always, provided in aboriginal languages as well as in French and English. A theme you'll see running through this historical perspective is that at this point the Indian and non-Indian children attended school together. Obviously there were very small numbers involved.

The next period—I said I'd move quickly—demonstrates how governments moved in to support education. Initial integrated education practices were still prevalent during this period, as were aboriginal languages. Indian leaders increasingly started to recognize the need for education to prepare for the future. It was at this stage that industrial schools started to lead towards segregation of Indians for educational purposes. At this stage, Indian control of education was very limited.

• 1545

This next period was typified by segregated education. It was a period during which the BNA Act was passed, which establishes two important areas for your consideration. Section 91.24 set aside exclusive legislative authority for Indians and Indians on crown lands for the Parliament of Canada. Section 93 sets aside provincial jurisdiction for education.

The Indian Act was also passed during that time. As Canada grew as a nation during the latter part of the 19th century, a number of treaties were concluded, seventy in total, eleven of which, the numbered treaties, provide for education services. So there is a treaty aspect to Indian and Inuit education.

[Translation]

Comme le révèlent les statistiques qui se trouvent au bas de la diapositive, et comme vous le verrez tout au long de mon exposé, il y a de plus en plus d'écoles qui sont gérées, contrôlées et dirigées par les communautés autochtones, par la direction de la bande et par l'ensemble de la communauté, et ce, de plusieurs façons.

Nous venons également en aide aujourd'hui à plus de 25 000 étudiants du niveau postsecondaire. C'est un élément très important pour l'avenir, du moins à mon avis.

Notre politique vise le transfert des programmes d'éducation aux premières nations; nous voulons leur permettre de prendre des décisions au niveau local. Ces décisions doivent faire intervenir les enseignants et autres professionnels, les parents et les aînés, afin que l'éducation réponde aux paramètres des normes reconnues. C'est là l'énoncé essentiel de la politique, et le fondement de l'éducation des Indiens et des Inuit.

Je vais maintenant vous donner, très brièvement, une rétrospective historique. Nous allons remonter très loin, jusqu'aux premiers missionnaires. Lorsque les Européens sont arrivés au Canada, les peuples autochtones avaient des pratiques éducatives très bien établies, traditionnelles, qui visaient à préserver la continuité culturelle et à inculquer aux jeunes gens les compétences qui leur permettraient de jouer un rôle dans leur société, énoncé qui demeure tout aussi important aujourd'hui. Les écoles des missionnaires étaient quant à elles fondées essentiellement sur les principes chrétiens, qui remplacaient les méthodes traditionnelles. Le financement des écoles était assuré par des sociétés de bienfaisance. Il est intéressant de noter que l'éducation était souvent, mais pas toujours, dispensée dans les langues autochtones ainsi qu'en français et en anglais. À cette époque, les enfants indiens et non indiens allaient à l'école ensemble, ce que l'on constate tout au long de cette période. Chose certaine, il y avait alors très peu d'enfants à l'école.

L'époque qui suit—j'ai dit que j'irais rapidement—montre comment les gouvernements sont intervenus pour soutenir l'éducation. Les pratiques d'éducation intégrées du début dominaient encore à cette époque, tout comme l'enseignement en langues autochtones. Les dirigeants indiens ont commencé à reconnaître de plus en plus la nécessité de l'éducation pour préparer les générations futures. C'est à cette époque que les écoles de métier ont pavé la voie à la ségrégation des Indiens en matière d'éducation. À cette époque, les Indiens n'avaient qu'un contrôle très limité sur leur éducation.

L'époque qui suit est marquée par la ségrégation. C'est l'époque pendant laquelle l'AANB a été adoptée, Loi qui établit deux concepts importants dans le contexte qui vous occupe. L'article 91.24 donnait au Parlement du Canada l'autorité législative exclusive sur les Indiens et les Inuit habitant sur les terres de la Couronne et l'article 93 accordait aux provinces la compétence exclusive en matière d'éducation.

C'est également à cette époque qu'a été adoptée la Loi sur les Indiens. Le Canada devenant un pays en cette fin du 19e siècle, un certain nombre de traités ont été conclus, 70 au total, dont 11, les traités numérotés, prévoient la prestation de services d'enseignement. Les traités font donc partie intégrante de l'éducation des Indiens et des Inuit.

The provisions of the Indian Act touch virtually all aspects of Indian life. Sections 114 to 122 in particular allow the minister to address educational requirements for children living on reserve by entering into educational agreements, for example, with the provinces, or to establish, operate, and maintain schools.

During the period 1950 to 1970, there was again a movement towards integration, integrating aboriginal and non-aboriginal. There were a number of important reports, in particularly a joint parliamentary committee on the Indian Act, between 1946 and 1948. They travelled the country widely and heard time and time again from first nations citizens and leaders who strongly recommended the end of the segregated education processes.

There was a significant move during this period to contractual agreements with the provinces. As a matter of fact, by 1979 there were 683 provincial and school board agreements for Indian education. Two-thirds of those enrolled in Indian education were provided through that mechanism.

By the early 1970s there was a widespread awareness of education as the key to first nations' ensuring cultural survival and equality of economic opportunity. Let me give you an example. In 1971 the Saddle Lake and Athabasca bands established the first Indian—managed education institute to offer elementary, secondary, and post–secondary education. That wasn't such a long time ago. Perhaps it is because I'm aging, but I see it as a rather short period.

A number of important reports were done during this period as well. I point to the National Indian Brotherhood paper in 1972 and the AFN paper in 1988, *Tradition in Education: Towards the Vision of a Future*. These reports I'm sure you have. If not, we'd make sure you got copies of them. They are an important demonstration of a number of the things you may want to look over.

From a components point of view, I thought I would spend some time today, with your patience, on the main components of the programming we provide.

We'll start with an overview. In 1994–95, overall, the federal government provided \$1.2 billion for Indian and Inuit education. We'll go into each component, but as you can see, that is a large amount of money.

Perhaps we could start with the elementary and secondary education funding. As you can see from this slide, in 1994–95, \$800 million was provided for elementary and secondary education.

• 1550

In the last decade there has been significant growth in elementary and secondary education. It has almost doubled, from \$400 million in 1985–86 to \$800 million in 1994–95.

Enrolment has increased as well. There are now over 100,000 children in elementary and secondary schools. That's up from 80,000 in 1985–86.

[Traduction]

Les dispositions de la Loi sur les Indiens touchent à peu près tous les aspects de la vie indienne. Les articles 114 à 122 notamment autorisent le ministre à combler les besoins éducatifs des enfants vivant sur les réserves en concluant des accords en ce sens, par exemple, avec les provinces, ou en fondant et en gérant des écoles.

De 1950 à 1970, on a assisté encore une fois à un mouvement vers l'intégration, vers l'intégration des autochtones et des non-autochtones. Plusieurs rapports importants ont été publiés, en particulier le rapport d'un comité parlementaire mixte sur la Loi sur les Indiens, qui a siégé de 1946 à 1948. Le Comité a parcouru tout le pays et entendu à maintes reprises des citoyens et des dirigeants des premières nations recommander vivement que l'on mette un terme à l'éducation séparée.

On a vu apparaître au cours de cette période un nombre croissant d'accords contractuels avec les provinces. En fait, en 1979, on comptait 683 accords en matière d'éducation indienne avec les provinces et les conseils scolaires. Deux tiers des enfants autochtones ont été instruits aux termes de ces accords.

Au début des années soixante-dix, chacun a compris que l'éducation était un élément vital pour la survie culturelle et l'égalité économique des premières nations. Je vous donne un exemple. En 1971, les bandes de Saddle Lake et d'Athabasca ont créé le premier institut d'éducation géré par des autochtones et dispensant une éducation primaire, secondaire et postsecondaire. Il n'y a pas si longtemps de cela. C'est peut-être parce que je vieillis, mais cela me semble assez récent.

C'est également à cette époque qu'on a vu paraître un certain nombre de rapports importants. Je songe au rapport de la Fraternité des Indiens du Canada de 1972 et au rapport de 1988 de l'Assemblée des premières nations, intitulé *Tradition in Education: Towards the Vision of a Future*. Je suis sûr que vous avez ces rapports. Sinon, nous vous en ferons parvenir des exemplaires. Ces rapports sont importants dans la mesure où ils expliquent bon nombre des questions que vous voudrez examiner.

Passons maintenant aux différents aspects du programme. Sans abuser de votre patience, je crois bon de prendre un peu de temps aujourd'hui pour vous expliquer les grands volets du programme que nous offrons.

Nous allons commencer par un aperçu général. En 1994–1995 le gouvernement fédéral a consacré, au total, 1,2 milliard de dollars à l'éducation des Indiens et des Inuit. Nous allons parler de chaque volet, mais comme vous pouvez le voir, il s'agit d'une somme importante.

Nous pouvons peut-être commencer par le financement de l'éducation primaire et secondaire. Comme vous le voyez sur cette diapositive, en 1994–1995, on a consacré 800 millions de dollars à l'éducation primaire et secondaire.

Au cours de la demière décennie, on a assisté à une croissance importante du programme d'enseignement primaire et secondaire. Il a presque doublé, de 400 millions de dollars en 1985–1986 à 800 millions de dollars en 1994–1995.

Les effectifs ont augmenté également. Il y a aujourd'hui plus de 100 000 inscrits dans les écoles primaires et secondaires alors qu'ils étaient 80 000 en 1985–1986.

The objective of the elementary and secondary education program is to ensure eligible Indians and Inuit have access to education programs and grades available in public schools in the province in which the reserve is located. The key here, in my opinion, is provincial comparability. It covers a number of things: obviously kindergarden through secondary graduation, instructional services—and by that we're talking about the services that go directly into elementary or secondary education, for example teaching—educational support services, such as teachers' aides or school counselling, tutorials, these types of indirect activities, and some student support services, such as transportation, accommodation where there is a boarding situation, and so on.

Elementary and secondary levels of education are provided through three different mechanisms, if you will: band-operated schools, the few federal schools we still have, and provincial schools.

We'll take a look at band schools first. This provides a provincial type of program, using the provincial curriculum, where teachers are accredited by provincial bodies. An increasing number of first nations are operating band schools. The next slide demonstrates that quite clearly. Band schools have increased 62% in this period, from 229 to 372.

You can see the trend as against federal schools. They have decreased from 150 to 29. That's at the end of 1993-94. I would suggest we will be down to about a dozen federal shools by April of this year.

To give you an indication of the enrolment, you can see there has been an incredible increase in enrolment in band schools: 154%. Provincial schools have grown as well, but only moderately. They now represent about 51% of the total population. The federal schools represent about 6%.

• 1555

The following slide talks about retention rates. This is a macro-indicator. It's exactly similar to what StatsCan uses for its d'un macro-indicateur qui est exactement semblable à celui measures of retention.

Basically, it looks at the number of children in their final year of school as a percentage of the number of students that were in school, say, 11 or 12 or 13 years ago when they went in. But it is a measure of success. As you can see, it has gone from 30% to close to 80%.

Perhaps I could spend a moment on federal schools. They provide the provincial curriculum and add to that culturally relevant courses. Again, I would emphasize the substantial devolution to first nations control that has taken place. So we see the movement down of federal schools and the increase of band schools.

On provincial schools, first nations and the department enter into agreements with provincial education authorities to provide facilities and teaching through provincial schools. Often aboriginal cultures and language programs are added to the curriculum as part of the negotiation that takes place between the first nation and the school board or the province, depending on the jurisdiction.

[Translation]

L'objectif du programme d'enseignement primaire et secondaire est de donner aux Indiens et Inuit admissibles l'accès aux programmes d'éducation des écoles publiques de la province où la réserve est située. L'élément essentiel ici, à mon avis, est la comparabilité provinciale. Cela pose sur un certain nombre d'aspects: du jardin d'enfant jusqu'à la fin des études secondaires évidemment, les services d'enseignement-et nous entendons par là les services qui s'appliquent directement à l'éducation primaire et secondaire, par exemple l'enseignement—les services de soutien éducatif, comme les aides didactiques ou l'orientation scolaire, l'enseignement individualisé, ce genre d'activités indirectes, et quelques services de soutien aux élèves, comme le transport, le logement là où l'élève est en pension, et ainsi de suite.

L'enseignement primaire et secondaire est dispensé à l'aide de trois mécanismes différents, si vous voulez: les écoles de bande, les quelques écoles fédérales qui nous restent et les écoles provinciales.

Examinons d'abord les écoles de bande. Ces écoles dispensent un programme de type provincial, appliquent le programme d'études provincial, et les enseignants sont accrédités par les autorités provinciales. Un nombre croissant de premières nations se dotent d'écoles de bande. Vous le verrez clairement sur la prochaine diapositive. Les écoles de bande ont augmenté dans une proportion de 62 p. 100 au cours de cette période, soit de 229 à 372.

Vous pouvez comparer cette tendance à la situation des écoles fédérales. Celles-ci ont diminué de 150 à 29 à la fin de 1993-1994. En avril de cette année, il ne restera plus qu'une douzaine d'écoles fédérales.

Pour vous donner une idée des effectifs, vous voyez qu'il y a eu une augmentation incroyable des effectifs des écoles de bande: 154 p. 100. Les effectifs des écoles provinciales ont augmenté également, mais modérément. Elles représentent aujourd'hui environ 51 p. 100 du total des effectifs. Les écoles fédérales en représentent environ 6 p. 100.

La diapositive qui suit indique les taux de persévérance. Il s'agit qu'utilise Statistique Canada pour mesurer la persévérance scolaire.

Essentiellement, il s'agit du nombre d'enfants dans leur dernière année scolaire par rapport au pourcentage d'enfants qui étaient à l'école, disons il y a 11, 12 ou 13 ans, lorsqu'ils y sont entrés. Mais c'est une mesure de la réussite. Comme vous voyez, on est passé de 30 p. 100 à près de 80 p. 100.

Quelques mots maintenant au sujet des écoles fédérales. Elles dispensent le programme d'études provinciales et y ajoutent des cours d'initiation culturelle pertinents. Encore là, je rappelle qu'il y a eu un transfert marqué du contrôle de l'éducation aux premières nations. C'est pourquoi nous avons cette diminution des écoles fédérales et cette augmentation des écoles de bande.

Pour ce qui est des écoles provinciales, les premières nations et le ministère concluent des accords avec les autorités provinciales afin d'offrir des installations et un enseignement dans les écoles provinciales. Souvent, on ajoute au programme d'études des cours de culture et de langues autochtones, dans le cadre des négociations qui ont lieu entre la première nation et le conseil scolaire ou la province ou le territoire, selon le cas.

We spoke quickly about education student support services, which are also provided. When we break down the \$800 million of elementary-secondary, 75% of the money actually goes to teachers in the running of the schools. So these other types of support are available, but there's more emphasis on tuition and things like that.

Leaving elementary–secondary, I'd like to spend a moment or two on post–secondary. As you see, \$247 million is provided for this programming. It has a number of sub–components: support to post–secondary students or university preparation for those students and Indian studies support.

The objective is to increase the participation of Inuit and Indian students in recognized post–secondary education programs. Again, expenditures have increased dramatically from about \$75 million to almost the \$250–million range. Enrolment has also increased, from about 15,000 to 25,000.

As a standard of effectiveness, answering the question why provide funds for post–secondary education, you can see from this slide without any doubt whatsoever that people with post–secondary education have greater employment opportunities. Higher education dramatically improves employment possibilities.

• 1600

The program supports tuition, travel, and some living expenses for full-time students. The university and college entrance preparation program also provides financial support. It's administered together with the student support program.

The Indian studies support program helps develop special programming and curricula. It is focused particularly on the Saskatchewan Indian Federated College in Regina.

A demographic perspective: as you can see, it's almost equal between people who reside on reserve and people who reside off reserve, as to who is participating in this program. Primarily, full-time students are taking advantage of this.

A list of areas of study. Interestingly enough, we're finding more and more aboriginal teachers in elementary and secondary, and post–secondary, as a result of these programs.

A smaller program, but of equal importance, is funds provided for cultural centres: about \$8 million. These help promote culture and language for first nations and help develop culturally relevant education materials. There are 73 centres in total.

I have some pictures of some of the schools for you. I'll just pass them around. I thought they would give you a glimpse. I'm sure you've seen some of these.

[Traduction]

Nous avons parlé brièvement des services de soutien aux étudiants qui sont également fournis. Si vous ventilez les 800 millions de dollars consacrés à l'éducation primaire et secondaire, 75 p. 100 de cette somme est allouée aux enseignants. Ces autres types de soutien sont donc disponibles, mais l'on insiste davantage sur les frais de scolarité et ce genre de choses.

Je vais maintenant délaisser l'éducation primaire et secondaire pour vous parler un instant de l'éducation postsecondaire. Comme vous le voyez, nous consacrons 247 millions de dollars à ce programme. Il y a plusieurs sous—volets ici: le soutien aux étudiants du postsecondaire, la préparation universitaire et le soutien aux études autochtones.

Notre objectif est d'augmenter la participation des étudiants inuit et indiens aux programmes d'éducation postsecondaire accrédités. Encore là, les dépenses ont augmenté considérablement, d'environ 75 à presque 250 millions de dollars. Les effectifs ont également augmenté, d'environ 15 000 à 25 000.

Pour ce qui est de mesurer l'efficacité, pour répondre à la question de savoir pourquoi l'on finance l'éducation postsecondaire, vous pouvez voir d'après cette diapositive qu'il ne fait aucun doute que les gens ayant une éducation postsecondaire ont de meilleures perspectives d'emploi. Une éducation supérieure est un facteur d'employabilité très important.

Le programme permet de défrayer les coûts associés aux frais de scolarité, aux déplacements et à certains frais de subsistance pour les étudiants à plein temps. Le programme de préparation à l'université ou au collège assure également une aide financière. Il est administré conjointement avec le programme de soutien aux étudiants.

Le Programme d'aide aux étudiants indiens favorise la préparation de programmes spéciaux. Il vise tout particulièrement le Saskatchewan Indian Federated College de Regina.

Pour ce qui est des données démographiques, comme vous pouvez le voir, la participation à ce programme est pratiquement le même pour les gens qui vivent hors réserve et sur réserve. Ce sont principalement les étudiants à plein temps qui participent à ce programme.

Passons maintenant aux domaines d'études. Il est intéressant de noter que grâce à ces programmes, nous retrouvons de plus en plus d'enseignants autochtones aux niveaux élémentaire, secondaire et postsecondaire.

Un plus petit programme, mais qui est tout aussi important que les autres, assure le financement de centres culturels: Il représente environ huit millions de dollars. Il vise la promotion de la culture et des langues des premières nations et vise la préparation de documents pédagogiques appropriés à la culture autochtone. Il y a 73 centres.

J'ai quelques photos de certaines de ces écoles. Je les distribuerai. J'ai pensé que cela vous donnerait une idée de la situation. Je suis convaincu que vous en avez déjà vu.

We spend about \$150 million on capital and operations and maintenance moneys in education expenditures. The following slide breaks that down between capital and operating. We're spending roughly \$100 million, of which about \$4 million is capital and the remainder is operating.

These support first nations in constructing and maintaining, obviously, facilities comparable with those of nearby non-native communities. There is a considerable backlog of first nations who wish to build schools on reserve, and there's an affordability element regarding that. We try to set priorities based on those standards with regard to health and safety first, overcrowding, etc. In the past number of years, we've been adding about 1.500 students a year to band schools.

• 1605

First nations recognize that quality education is the key to their future, and they're becoming increasingly involved. Our role now is one of a funding agent. As we've seen, the federal schools have virtually disappeared. We're no longer teachers or education administrators from that point of view. Local decision-making is increasing and we're funding about 25,000 students through the post-secondary education program.

I will be very pleased to leave copies of the presentation with you. I went through it quickly because the lights were down. I was worried. We'll be pleased to entertain any questions you may have.

Le président: Je voudrais vous remercier de votre présentation. intéressant. Si vous le permettez, on va commencer par l'Opposition mind, we will start with the official opposition. Mr. Bachand. officielle, Monsieur Bachand.

M. Bachand (Saint-Jean): Je vous remercie de votre présentation. La première chose dont j'aimerais que vous m'entreteniez, ce sont les transferts de compétences, en matière d'éducation, de la juridiction fédérale à celle des provinces. Je vais vous expliquer.

J'arrive d'un voyage dans la région de Calgary et d'Edmonton. J'ai vu beaucoup de Premières nations en Alberta. De plus en plus, elles assistent à une dévolution des responsabilités fédérales en ce qui concerne les autochtones, au niveau de l'éducation, vers les provinces. Dans le programme de financement du ministère, on constate même que des choses ont été dévolues en Ontario. Entre autres, il y a eu une grande cérémonie de signature au niveau des chefs de l'Ontario pour faire la promotion et la programmation de l'ensemble du domaine de l'éducation en Ontario.

Il peut exister des domaines où le ministère des Affaires indiennes transfère des compétences aux provinces. Les autochtones s'inquiètent aussi du fait qu'il y aurait une certaine disparité dans le transfert de ces compétences-là. Cela peut se passer d'une certaine façon en Ontario, mais différemment en Alberta.

[Translation]

Nous consacrons environ 150 millions de dollars au budget des immobilisations, des activités et de l'entretien. Cela est inclus dans les dépenses liées à l'éducation. Cet acétate vous présente la ventilation entre les immobilisations et le budget de fonctionnement. Nous dépensons environ 100 millions de dollars, dont seuls quatre millions sont réservés aux immobilisations, le reste est réservé au budget de fonctionnement.

Ces programmes aident les premières nations à construire et à maintenir des installations qui sont comparables à celles que l'on retrouve dans les communautés non autochtones avoisinantes. Il y a une liste importante de premières nations qui voudraient construire des écoles dans les réserves: évidemment c'est une question d'abordabilité. Nous essayons de fixer des priorités, de respecter les normes en matière de santé et de sécurité, de régler les problèmes de la surpopulation étudiante, etc. Au cours des dernières années, environ 1 500 étudiants se sont ajoutés aux écoles de bandes chaque année.

Les premières nations savent qu'une bonne éducation est la clé de leur avenir, et elles s'y intéressent davantage. Nous agissons maintenant plutôt comme source de financement. Nous venons tout juste de voir que les écoles fédérales ont presque toutes disparu. Nous ne sommes donc plus des enseignants ni des administrateurs scolaires. La prise de décisions se fait de plus en plus au niveau local, et nous finançons les études d'environ 25 000 étudiants par l'entremise du Programme d'éducation postsecondaire.

Je serai heureux de vous laisser des exemplaires de cet exposé. Je l'ai parcouru assez rapidement, parce que les lumières étaient éteintes. Je m'inquiétais. Nous nous ferons un plaisir de répondre à toutes vos questions.

The Chairman: Thank you for your presentation. I am sure Je suis certain que les membres du Comité ont trouvé cela très members of the committee found it most interesting. If you don't

> Mr. Bachand (Saint-Jean): Thank you for your presentation. The first thing I would like to discuss with you is the transfer of educational jurisdiction from the federal government to the provinces. Let me explain.

> I have just returned from a trip to Calgary and Edmonton. I visited a lot of First Nations in Alberta. They see the federal government handing over an increasing number of native education responsibilities to the provinces. Under the department's funding program, you even find some things devolved in Ontario. For instance, Ontario leaders had a big signing ceremony to promote standardizing education programs throughout the entire province.

> The Department of Indian and Northern Affairs may be transferring other jurisdictions to the provinces. Aboriginals are concerned there may be some inconsistencies in those transfers. They may occur one way in Ontario, but differently in Alberta.

Récemment, M. Klein a gagné un prix canadien pour sa facon de régler le déficit, mais cela a des conséquences sur les programmes tackling the deficit, but that has an impact on social programs, sociaux, entre autres sur les programmes de l'Alberta. La grande including Alberta's program. The vast majority of Alberta aborigimasse des autochtones de l'Alberta éprouve une certaine crainte à cet nals are somewhat concerned about this. égard.

La première question porte sur le transfert des compétences. Est-ce que le gouvernement n'est pas en train transférer des compétences à certaines provinces? Là, il peut y avoir une certaine disparité.

L'autre chose sur laquelle j'aimerais que vous me répondiez, c'est l'éducation postsecondaire. J'ai rencontré des gens de la réserve des Blackfoot dans le sud de l'Alberta, une immense réserve de 4000 ou 5000 résidants. J'ai été déçu de constater que, pour ce qui est de l'éducation postsecondaire, beaucoup d'étudiants n'ont pas de place. C'est ce qui m'a d'ailleurs fait écrire une lettre au ministre. Les jeunes n'ont pas de place; c'est-à-dire qu'on n'a pas de place à leur donner. Ils ne peuvent pas aller à l'école pendant un an ou six mois. On leur dit: Vous allez attendre le prochain coup, parce qu'on n'a pas les moyens nécessaires pour financer votre entrée à l'école, au niveau postsecondaire.

• 1610

Du côté de l'université, c'est encore pire. Il y avait des ententes, entre autres avec l'Université de Calgary, selon lesquelles les autochtones qui suivaient des cours à l'Université de Calgary devaient payer les frais d'inscription, les frais de transport des professeurs, 20 p. 100 de frais d'administration, ainsi que la préparation du programme. Donc, cela coûtait trois fois le prix que devait payer un enfant blanc pour suivre des cours universitaires.

Ceci est une grande préoccupation des autochtones, non seulement du centre du Canada, mais aussi de partout au Canada. J'aimerais que vous nous donniez un aperçu. Je sais que vous allez me dire que vous êtes aux prises avec une population indienne qui est en forte croissance. Je le sais. Cependant, et vous l'avez dit vous-même tantôt, l'éducation est un facteur important pour l'emploi. Alors, si on ne permet pas aux autochtones d'aller à l'école aux niveaux postsecondaire et collégial, ou si on ne leur permet pas d'accéder à l'université, il y a certains problèmes. Je veux savoir de quelle façon le ministère des Affaires indiennes veut régler ce problème-là.

Finalement, une chose nous est souvent reprochée, et elle est particulièrement reliée à la question de la disparité des provinces, dont je vous parlais tantôt. Souvent, c'est la province qui prépare le programme et souvent, ce n'est pas adapté à l'approche autochtone comme telle. Les programmes sont faits ailleurs et ils sont ensuite imposés aux Premières nations. Est-ce qu'il n'y aurait pas moyen de changer cela afin que l'argent du ministère des Affaires indiennes servant à la préparation de programmes soit remis aux autochtones mêmes? À ce moment-là, ils pourraient faire une adaptation plus traditionnelle d'une part, mais aussi plus adaptée aux besoins de chacune de ces communautés-là.

J'espère que je n'élargis pas trop le débat. Je sais que vous avez de la matière pour répondre longuement. Ce sont des choses qui m'apparaissent importantes, qui sont basées surtout sur ma connaissance du dossier. Je suis allé sur place, j'ai visité

[Traduction]

Mr. Klein recently won a Canadian prize for his approach to

My first question is on the transfer of jurisdiction. Isn't the government transferring jurisdiction to some provinces? There may be some inconsistency there.

My other question is on post-secondary education. I met with members of the Blackfoot reserve in Alberta, a huge reserve with 4,000 or 5,000 residents. I was disappointed to see that a lot of students cannot attend high school for lack of space. In fact, that prompted me to write a letter to the minister. Those youths do not have a spot; in other words, there is no place available for them. They cannot attend school for a year or six months. They are told to wait for the next round, because there isn't enough money for them to attend high school.

It is even worse at the university level. There were agreements, such as with the University of Calgary, whereby native students who took courses at the University of Calgary had to pay tuition fees, the professor's transportation costs, 20% of administrative costs, as well as the program preparation cost. So native students would have to pay three times more than white students to take university courses.

That is also a great concern to aboriginals, not only from Central Canada, but across the country. I would like you to comment on that. I know you are going to tell me you are dealing with a fast-growing Indian population. I know that. However, and you said so earlier, education is an important factor in getting a job. So, if we impede aboriginals from going to high school or college, or if we do not allow them to go to university, that poses some problems. I would like to know how the Department of Indian and Northern Affairs plans to solve that problem.

Finally, my last point pertains mainly to the issue of inconsistency among provinces, which I referred to earlier. We are often criticized for that. Often, the province develops a program that is not tailored to the aboriginal mindset. The programs are developed elsewhere, and are then forced upon the First Nations. Would there be any way to change that system so that the money the Department uses to develop programs is handed over to the aboriginals themselves? Then, they would be able to tailor it to their traditions on the one hand, but also be able to ensure it better meets the needs of each of their community.

I hope I am not going off topic. I know you could give me a very extensive answer. Those are things which struck me as being important when I was studying this matter. I visited people on site, I went into schools and met with high school

qui m'ont dit: Je ne peux pas aller à l'école cette année, parce que je n'ai pas de place. Alors, il faut régler cette question-là, selon moi.

Mr. Austin: I shall begin with a point of clarification. The devolution I was speaking of before, the movement from say federal schools to band schools, is still within federal jurisdiction from the point of view of 91.24. So the responsibilities and the movement and the devolution activity we are speaking of here are a devolution of responsibilities from the federal government to the first nation community.

Concerning the question of post-secondary education, there has been a significant increase in the budget, as you have seen, in the post-secondary education program. As you point out quite correctly, there has also been a very great increase in the population. As a matter of fact, the aboriginal population is growing 2.5 times faster than that of the rest of Canada.

So there is tremendous pressure and demand for the post-secondary education program. This year the government announced an additional \$20 million to go into the post-secondary education program, starting in the fiscal year we are in. There was a previous increase year over year of I think \$14 million.

So that program continues to grow, recognizing your point that there is increasing demand and increasing need for post-secondary moneys. But there is an affordability issue as well, and it has to be weighed in the balance. There is only a certain amount of money, so there will be people who will have to wait. That is unfortunate, but it is part of the world we live in.

• 1615

I am surprised to hear, frankly, that aboriginal people are charged more to attend universities, if I understood you correctly. That is something I am surprised at, and it is something I'd be interested to explore, if you wish to write us.

I understand transportation costs, because of where they may live, might be greater. I understand that. If I understood you correctly-I'm not trying to put words in your mouth-you seem to be suggesting aboriginal Canadians may have to assume charges others perhaps do not. That surprises me. I was working on the assumption that the price was equal; in other words, the charges levied by a university for students were equal. So that comes as a surprise to me.

The other point you raise I think we are addressing to some extent, inasmuch as more and more of the education program is administered by first nations people themselves. Almost 80% of the program is devolved to first nations. As we saw, just over half the population is going to band school. So just under half is not. They are, sometimes with the department, negotiating with provincial or regional school boards for places at the local school off reserve, and so on. This gives them a capability to ensure the course curricula are broadened to take into consideration, for example, aboriginal languages, aboriginal history, and things of that nature.

[Translation]

ces écoles—là et j'ai rencontré des étudiants au niveau postsecondaire students who told me they could not go to school this year because they did not have a place. So, I feel that issue must be resolved.

> M. Austin: Je commencerai en vous donnant une précision. La dévolution dont je parlais, disons des écoles fédérales aux écoles de bandes, relève encore de la compétence fédérale en vertu de l'article 91,24. Par conséquent, le transfert des responsabilités, le mouvement et la dévolution dont nous parlons sont des transferts de responsabilité du gouvernement fédéral vers les communautés des premières nations.

> Pour ce qui est de l'éducation postsecondaire, comme vous avez pu le constater, le budget consacré au Programme d'éducation postsecondaire a considérablement augmenté. En outre, la population autochtone s'est fortement accrue, comme vous l'avez si bien mentionné. En fait, la population autochtone croit à un rythme 2,5 fois plus élevé que le reste de la population canadienne.

> Il y a donc énormément de demandes de participation au Programme d'éducation postsecondaire. Cette année, le gouvernement a annoncé un financement supplémentaire de 20 millions de dollars pour le programme, débutant au cours du présent exercice. Par le passé, les augmentations annuelles étaient de 14 millions de dollars, si je ne m'abuse.

> Ce programme continue donc de prendre de l'ampleur, compte tenu de la demande croissante et du besoin accru de fonds pour l'éducation postsecondaire. Mais il faut quand même toujours tenir compte des coûts. Les fonds sont limités, c'est pourquoi certains doivent attendre. C'est malheureux, mais c'est la réalité.

> Je suis étonné de vous entendre dire que les étudiants autochtones doivent payer des frais de scolarité plus élevés pour aller à l'université, si j'ai bien compris le sens de vos propos. Cela m'étonne, et je voudrais en savoir plus long, si vous voulez bien me faire parvenir une lettre.

> Je peux comprendre que les coûts de transport soient plus élevés, étant donné l'endroit où ils habitent. Je comprends bien cela. Mais si je vous ai bien compris—je ne veux pas vous faire dire ce que vous n'avez pas dit—il semble que les autochtones doivent payer des frais que d'autres n'auraient pas à payer. Cela m'étonne. J'avais l'impression que le prix était le même pour tout le monde; autrement dit, les frais perçus par l'université étaient les mêmes pour tous les étudiants. C'est pourquoi, ce que vous me dites m'étonne.

> Pour ce qui est de votre deuxième remarque, je crois que le problème est quelque peu réglé, car nous confions de plus en plus aux premières nations la responsabilité administrative du d'éducation. programme Les premières responsables de près de 80 p. 100 du programme. Comme nous l'avons montré, un peu plus de la moitié de la population fréquente une école de bande. Donc, un peu moins de la moitié n'en fréquente pas. Parfois le ministère négocie avec les conseils scolaires provinciaux ou régionaux pour trouver des places dans les écoles locales hors réserve, par exemple. Cela permet aux autochtones de faire en sorte que les programmes scolaires sont élargis pour y intégrer des sujets tels que les langues et l'histoire autochtones.

So mechanisms are being put in place, and have been in place for some time, which allow first nations to try to encourage a balancing d'assurer un équilibre entre les compétences scolaires voulues et la of both the skills they need from an academic education and cultural awareness that goes to their self-esteem, self-reliance, self-understanding, which are so very necessary and such an integral part of education at large. These are in place, to some extent.

Duncan (North Island—Powell River): The presentation we just heard and saw-I call it the mantraassumes band-operated schools and retention within bandoperated schools are essentially the objective and the answer. From my own observations, which are significant observations, I don't accept that this is correct. In some cases there are very well run band-operated schools. In other cases I cannot think of anything worse for the future of the affected children.

Just the tone of the presentation confirms, in my view, that the department is strong on devolution and weak on setting standards of education as a result. I am very concerned, and I share this concern with many native parents. They want their children to have what's called a real grade 12 when they go through a school. I'm personally convinced that in some locations these band-operated schools could very well perpetuate Third World status. So that's just to give you a feeling of where I'm coming from on this issue.

• 1620

We have 372 band-operated schools. Do you have information on how many of those would be provincially accredited schools?

Mr. Austin: I don't have that information at the tip of my finger, but certainly the standard. . . Teachers are required to be accredited by the province or by whatever body is appropriate within the province. We can certainly get that information.

Mr. Duncan: I believe it's a very important term of reference for this committee.

In one of your slide presentations, I see that the Indian Act provides for DIAND to set standards for transport and support, so I see the whole setting of standards as being something for which the department does have a mandate.

Early in your presentation you talked about the fact that in the early 1970s band-operated schools were segregated. I think you said this was to achieve equality of opportunity in employment, but I'll try not to put words in your mouth. This is certainly a popular concept, but I don't think we should accept it unchallenged. In other words, it may be philosophically correct, but it also may not be philosophically correct. When I hear a department portray this kind of statement, I think we should at least think about whether that really does follow. As you can see, there have been changes in direction historically, and we indeed can't predict the future. Maybe we're all going in the wrong direction.

When you talked about the changes in funding for elementary and secondary, we showed a doubling of the costs. Yet the enrolment—if I got the enrolment right—cost is far outpacing enrolment not only for elementary and secondary, but l'augmentation des coûts

[Traduction]

Il existe donc des mécanismes permettant aux autochtones prise de conscience culturelle qui influe sur l'estime de soi des étudiants, sur leur indépendance et leur connaissance de soi, facteurs essentiels et inhérents à une bonne formation générale. Dans une certaine mesure, ces mécanismes sont déjà en place.

M. Duncan (North Island-Powell River): L'exposé que nous venons d'entendre et de voir—je l'appellerais le mantra part du principe que les écoles de bandes et le taux de persévérance dans les écoles de bandes sont essentiellement le but et la réponse. D'après mes propres constatations, qui sont importantes, je n'accepte pas cet argument. Certaines écoles de bandes sont très bien gérées. D'autres ont des effets très néfastes sur l'avenir des enfants en cause.

À mon avis, le ton de l'exposé montre que le ministère veut se départir de ses responsabilités et hésite donc à fixer des normes en matière d'éducation. Cela m'inquiète énormément, et je sais que bon nombre de parents autochtones partagent cette préoccupation. Ils veulent que leurs enfants puissent obtenir ce qu'ils appellent un véritable diplôme d'études secondaires. Personnellement, je suis convaincu que certaines des écoles de bandes pourraient perpétuer des conditions dignes du Tiers monde. Cela vous donne une idée de ma position sur ce sujet.

Il y a 372 écoles de bandes. Savez-vous combien sont accréditées par les provinces?

M. Austin: Je n'ai pas cette information sous la main, mais il reste que les normes. . . Les enseignants doivent être accrédités par la province ou par les autorités compétentes de la province. Mais nous pouvons certainement obtenir ces renseignements.

M. Duncan: Cela m'apparaît très important pour notre comité.

Sur un de vos acétates, j'ai vu que la Loi sur les Indiens prévoit qu'il incombe au ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien d'établir des normes, notamment en matière de transport et de soutien.

Au début de votre exposé, vous avez dit que, au début des années soixante-dix, les Indiens fréquentaient des écoles qui leur étaient réservées. Je crois vous avoir entendu dire que l'on voulait ainsi assurer l'égalité des perspectives d'emploi, mais je ne voudrais pas vous faire dire ce que vous n'avez pas dit. Il est vrai que c'est un concept populaire, qui mériterait peut-être toutefois d'être remis en question. Autrement dit, du point de vue philosophique, il peut être acceptable ou non. Lorsque j'entends un ministère faire ce genre de déclaration, je me dis qu'il faut peut-être en réexaminer les fondements. Vous savez que, au cours de notre histoire, différentes orientations ont été adoptées. Par ailleurs, nous ne pouvons prédire l'avenir. Peut-être nous sommesnous engagés sur la mauvaise voie.

Vous avez parlé des changements apportés au financement des écoles élémentaires et secondaires et vous avez dit que les coûts avaient doublé. Or, si j'ai bien saisi ce que vous avez dit, est largement supérieure à

reasons for this. I'd certainly like to ask the obvious question of why it is outpacing enrolment at such a great rate. That's really a question you could probably touch on but can't fully answer or respond to here.

In the band school presentation, you talked about rentention rates of somewhere around 30% to somewhere around 80%, calling that a measure of success. It may indeed be a measure of success, but if that retention is not based on retention of a standard, I have a very great concern. Once again, it's based on some personal observations that this retention is a flawed number, one that is not very meaningful. As you know, the statistical argument doesn't always tell the full picture. Once again, it ties back to this whole question of accreditation and setting of standards.

• 1625

You showed us a chart that showed employability related to post-secondary education. Do you have the same numbers for secondary education—in other words, people who complete grade 12? I've thought right from the beginning that we should be focused on the bulk of the student body, the elementary. Let's get them all at least through secondary school. Post-secondary is taking a big portion of the funds and applying it to a very small portion of the student body, or relatively small. I'd like to get a feeling for that for our terms of reference as well.

That completes my questioning. You may be able to do some— Mr. Austin: Yes, it's less than grade nine, right? That's what we have on that slide, as opposed to say less than grade 12 or 13.

Going back to your question concerning costs and enrolment, I think it's important, particularly on the elementary and secondary budget, to... I tried to get that fact across, and perhaps I wasn't clear enough, but the costs have increased dramatically, not only because of population increases—which is the slide I showed after that—but also because of price increases. You will recall that during that period of time there was significant inflation and significant wage increases, 5% or 6%, so a doubling of the cost would take place, say, in 12 years just by using a 6% price increase.

Let me clarify that. Of the \$800 million we spend on elementary and secondary education, approximately 70% is for salaries and wages for teachers. These wages have obviously increased in order for band schools to remain competitive. We have to meet market demand; otherwise people would not work on reserve. Where we are purchasing services or first nations are purchasing services from provincial governments, we meet the provincial requirements. So that is another large reason why those costs have increased.

Concerning the statistics, I applaud your questioning of these things. Yes, they can tell different tales. If we want different statistics we will see what we can do.

[Translation]

also for the post-secondary. There must be some underlying basic l'augmentation des inscriptions, non seulement pour les écoles élémentaires et secondaires, mais aussi pour les établissements postsecondaires. Cela doit s'expliquer. Je vous poserai donc la question qui s'impose, à savoir pourquoi les coûts ont-ils tant augmenté par rapport aux inscriptions. Je comprends que vous ne puissiez pas me donner maintenant une réponse détaillée.

Dans votre exposé sur les écoles de bandes, vous avez dit que le taux de persévérance scolaire était passé d'environ 30 p. 100 à près de 80 p. 100, ce qui, d'après vous, est un indicateur de réussite. Cela pourrait être vrai, mais je me demande si l'enseignement dispensé dans ces écoles respecte les normes. Encore une fois, d'après mes observations personnelles, je dirais que ce taux de persévérance est un mauvais indicateur, qui ne signifie pas grand-chose. Comme vous le savez, les statistiques ne nous permettent pas toujours de brosser un tableau d'ensemble. Encore une fois, j'en reviens à la question de l'accréditation et l'établissement des normes.

Vous nous avez montré un tableau sur l'employabilité et l'instruction postsecondaire. Avez-vous des données semblables pour l'instruction secondaire-autrement dit, pour ceux qui ont un diplôme d'études secondaires? Depuis le début, j'estime que nous devrions mettre l'accent sur le gros des élèves, c'est-à-dire au niveau élémentaire. Aidons-les d'abord à finir leurs études secondaires. Les fonds consacrés à l'instruction postsecondaire représentent une part importante du budget mais ne servent qu'à une portion relativement petite de l'ensemble des élèves. J'aimerais avoir des informations à ce sujet pour mieux cerner notre mandat.

Cela met fin à ma question. Vous pourrez peut-être. . .

M. Austin: Oui, c'est moins qu'une neuvième année, n'est-ce pas? C'est ce qui figure sur l'acétate, par opposition à ceux qui n'ont pas une 12e ou une 13e année.

Pour en venir à votre question concernant les coûts et les inscriptions, il m'apparaît important, particulièrement en ce qui concerne les budgets de l'enseignement élémentaire et secondaire... Ce que j'ai tenté de dire, peut-être pas assez clairement, c'est que les coûts ont augmenté de façon radicale, non pas seulement en raison d'une augmentation de la population-comme l'indiquait l'acétate suivant-mais aussi en raison d'une hausse des coûts. N'oubliez pas que cette périodes connu, une forte inflation et des augmentations de salaires improtantes, de l'ordre de 5 ou 6 p. 100. Si les coûts ont augmenté de 6 p. 100 par année, ils auraient doublé en une douzaine d'années.

Je m'explique. Sur la somme de 800 millions de dollars que nous consacrons à l'enseignement élémentaire et secondaire, environ 70 p. 100 sert aux salaires des enseignants. Pour faire face à la concurrence, les écoles de bandes ont dû manifestement augmenter les salaires qu'elles offraient à leurs enseignants. Nous devons répondre à la demande du marché; sinon, personne ne voudra travailler dans les réserves. Lorsque nous ou les premières nations achetons des services des gouvernements provinciaux, nous satisfaisons aux exigences provinciales, ce qui explique également l'augmentation des coûts.

En ce qui concerne les statistiques, vous avez raison de les remettre en question. Il est vrai que l'on peut faire dire ce que l'on veut aux statistiques. Si vous désirez d'autres statistiques, nous allons tenter de les obtenir.

The retention slide, if I can call it that, is a very macro indicator. We can attempt to get more information for you.

I would emphasize, though, that one of the clauses we have in all agreements with band schools is that they must provide a level of education that will allow portability. In other words, if you were on a reserve in grade eight, you could move to a provincial school in grade nine if you were successful, or grade eight if you wanted to continue in grade eight. That standard is required of the first nation.

• 1630

We are increasingly putting emphasis on accountability, not only in education but in other areas as well. We're very concerned about accountability, because that may, Mr. Duncan, go to the heart of your question.

We have a system of checks and balances. We feel that's important. We have done a number of things over the past couple of years, particularly working with the Auditor General's staff and the Treasury Board staff to focus on three key areas for accountability: transparency, disclosure, and redress.

We require annual audits. We get those in and they are completed by first nations and audited by recognized audit staff. We have worked in the past with the Assembly of First Nations and the CICA, the Canadian Institute of Chartered Accountants, to come up with a year—end guide for reporting that is recognizable so people can certify these things.

We've established audit reviews and so on at regional levels that review the audits as they come in, seeing where the expenditures are, what variances from budgets there are, etc., and giving feedback to first nations.

We also do compliance reviews, particularly in education, for example, on reserves, verifying nominal roles and so on.

We also require program evaluations of various schools and education facilities on reserve. Every five years an evaluation is to be done of how they're managing that function.

So we've done a lot of work in that area. You might find that more is required, particularly around the area of standards.

Mr. Duncan: Thank you for that. The whole issue of provincial accreditation would be of prime importance to the group if we could get some research in that area.

Mr. Austin: Sure.

Mr. Taylor (The Battlefords—Meadow Lake): I come from northern Saskatchewan. My constituency contains 22 separate reserves. A number of schools in those reserves operate under different circumstances, with a number of those reserves sending their kids to school in a nearby community, some having tuition agreements with other local school boards.

[Traduction]

Le taux de persévérance scolaire est ce qu'on pourrait appeler un macro-indicateur. Nous tenterons néanmoins d'obtenir pour vous de plus amples informations.

Toutefois, je tiens à souligner que toutes les ententes qui sont intervenues avec les écoles de bandes prévoient que les crédits accordés par ces écoles doivent être transférables. En d'autres termes, un élève de huitième année d'une école de réserve peut poursuivre son année dans une école provinciale ou, s'il a réussi sa huitième année, il peut faire sa neuvième année dans une école provinciale. Les premières nations doivent respecter cette norme.

De plus en plus, nous misons sur la reddition de compte, non seulement en matière d'enseignement mais aussi dans d'autres domaines. La reddition de compte nous préoccupe beaucoup car, monsieur Duncan, elle va au coeur même de votre question.

Nous avons un système de frein et de contrepoids. Nous estimons que c'est essentiel. Au cours des dernières années, nous avons pris certaines mesures, particulièrement en collaboration avec le personnel du bureau d vérificateur général et du Conseil du Trésor, pour mettre l'accent sur trois éléments clés de la reddition de compte: la transparence, la communication des renseignements pertinents et les correctifs.

Nous exigeons des vérifications annuelles. Les premières nations nous fournissent des rapports de vérification qui sont ensuite vérifiés par du personnel de vérification reconnu. Nous avons déjà collaboré avec l'Assemblée des premières nations et l'Institut des comptables agréés, l'ICCA, pour élaborer un guide sur la préparation de rapports de fin d'année qui soient reconnus et que l'on puisse certifier.

Nous avons mis sur pied, au niveau régional, des examens de vérification dans le cadre desquels on examine les dépenses, les écarts par rapport aux budgets, etc., et on formule des recommandations aux premières nations.

Nous faisons aussi des examens de conformité, particulièrement en matière d'enseignement, dans le cadre desquels nous vérifions, par exemple, les états nominatifs des réserves.

Nous évaluons aussi les programmes des écoles et des établissements d'enseignement des réserves. Ces évaluations quinquennales nous permettent de déterminer comment ces établissements sont gérés.

Nous avons donc réalisé beaucoup de progrès à ce chapitre. Vous estimerez peut-être néanmoins que nous avons encore beaucoup à faire, surtout en ce qui concerne les normes.

M. Duncan: Merci. Toute cette question d'accréditation des provinces m'apparaît de la première importance et nous aimerions obtenir davantage de renseignements à ce sujet.

M. Austin: Certainement.

M. Taylor (The Battlefords — Meadow Lake): Je viens du nord de la Saskatchewan. Il y a dans ma circonscriptions 22 réserves. Les écoles dans ces réserves fonctionnent différemment selon la situation. Les élèves de certaines de ces réserves vont à l'école de la localité la plus proche, tandis que d'autres ont signé des ententes de programme avec le conseil scolaire local.

I have a couple of questions relating to this in particular, because one of those communities, the Red Pheasant Indian Band, is taking this matter further. I'm assuming that the department approves of the process. They are democratizing the school system at the local level even further by establishing their own school board, school authority, on reserve, whereby the parents rather than the band have control over the education system on reserve.

It's a model taken very much from the provincial system, but it certainly works to take some of the band politics away from the delivery of educational programs at the band level and provide parents on reserve with greater degrees of flexibility and understanding and control of their education system. This has already received departmental approval.

• 1635

I have a number of questions in this regard. However, before I proceed, can you tell me if this type of school authority on reserve, parent authority, is a logical extension? Would you like to see this happen in more of the bands with the devolution of authority to Indian control?

Mr. Austin: When I had the slide up that showed a number of reports, there was an important report—there are a number of important reports, I don't mean to belittle any of them—by the NIB, the National Indian Brotherhood, I think it was—that put a great focus on parent involvement in the education of the community.

I am not exactly familiar with the Red Pheasant Band's proposal, but personally I feel strongly that parent involvement in education is essential. One of the things that I'm sure most first nation parents and administrators are concerned about is attendance. I think that one of the ways to improve that is to require parents to become involved in education. In a general way I am responding to you, I hope, by saying yes, I see a very great role for parents in the education of their children within the community.

I think that also buttresses the concept of self—awareness, because you can bring in elders and other community members as well to talk about the cultural diversification, the cultural traditions, which helps students identify or visualize where they are in the scheme of things and where they may be heading. That's an important aspect of it as well.

In general, then, to answer your question, yes, I would see that as a positive step.

Mr. Taylor: The band council in this particular case—and in other cases—supports this development as well for the very reasons you've outlined. The band council in showing their support has helped a number of parents return to the reserve with their children because the parents feel there are more opportunities for their children to learn on reserve than there were previously. With last year's experience with this situation, that has increased attendance considerably at the Red Pheasant school.

Out of all of this comes the response of the Department of Indian Affairs with regard to the funding of this type of school board and school operation. Generally, Indian Affairs funds the band and the band funds the school.

[Translation]

J'ai deux ou trois questions à ce sujet parce qu'une de ces bandes, la Bande indienne de Red Pheasant, a décidé d'aller un peu plus loin. Je présume que votre ministère approuve ce genre de chose. Cette bande a décidé de démocratiser encore plus le système scolaire au niveau local en établissant son propre conseil scolaire, ses propres autorités scolaires dans la réserve même, ce qui permet aux parents, plutôt qu'à la bande, d'administrer l'enseignement dans la réserve.

Le système provincial a servi de modèle général, mais il n'en reste pas moins que cela réduit l'influence politique de la bande sur l'enseignement et que les parents peuvent ainsi mieux comprendre et contrôler le système d'enseignement et jouir d'une plus grande latitude. Le ministère a déjà approuvé cette décision.

J'ai quelques questions à ce sujet. Toutefois, avant de vous les poser, j'aimerais que vous me disiez s'il vous semble logique que les parents aient de plus en plus d'autorité en matière d'enseignement? Croyez—vous que, avec la cession de pouvoirs aux bandes indiennes, ce genre de structure ne devrait pas se répandre?

M. Austin: J'ai montré une acétate concernant plusieurs rapports. L'un d'entre eux était particulièrement important—ils étaient bien sûr tous importants, je ne voudrais pas laisser entendre le contraire; il s'agit du rapport de l'Assemblée des premières nations qui soulignait la nécessité de faire participer davantage les parents à l'enseignement au sein de la collectivité.

Je ne connais pas la proposition de la bande de Red Pheasant, mais, personnellement, je suis fermement convaincu qu'il est essentiel que les parents participent à l'instruction des enfants. Je suis certain que la plupart des parents et administrateurs autochtones se préoccupent de l'absentéisme. J'estime qu'on pourrait réduire le taux d'absentéisme en exigeant des parents qu'ils participent à l'instruction de leurs enfants. Essentiellement, je réponds dans l'affirmative à votre question. Les parents ont un rôle très important à jouer dans l'éducation des enfants de leur collectivité.

Je pense que cela vient renforcer le concept de prise de conscience de soi, car l'on peut faire intervenir des aînés et d'autres membres de la collectivité pour parler de la diversification culturelle, des traditions culturelles, ce qui aide les élèves à se forger une identité, à trouver leur place dans le monde et à savoir dans quelle voie se diriger. C'est un autre aspect important.

En général, pour répondre à votre question, oui, cela me semble une décision très positive.

M. Taylor: Le conseil de bande, dans ce cas—ci comme dans d'autres, appuie cette idée pour les raisons que vous venez justement de décrire. Le conseil de bande a même aidé bon nombre de parents à revenir à la réserve avec leurs enfants, les parents estimant qu'il existe dorénavant pour leurs enfants davantage de possibilités d'apprentissage dans la réserve même qu'il n'y en avait auparavant. L'expérience de l'an dernier nous a montré que les inscriptions ont considérablement augmenté à l'école de Red Pheasant.

Le ministère des Affaires indiennes a ensuite donné sa réponse concernant le financement de ce genre de conseil scolaire et d'école. En général, c'est le ministère qui finance la bande et la bande qui, à son tour, finance l'école.

In this case, with the band council consent and the establishment of the school board, the school board operates with a certain set of funds, and the band operates with another set of funds. However, because the band is operating with a departmentally managed deficit, funds that were allocated for education are being siphoned off by the Department of Indian Affairs to pay off the band's debt—not the school's debt, not the educational investment in the future of the children in that community but the band's debt.

If it is the intention of the Department of Indian Affairs to adequately finance education and to support the democracy of the school system, why can we not separate band funding and education funding on occasion when there's agreement?

Mr. Austin: I don't know what kind of entity has been established at the Red Pheasant Band, but band indebtedness is of great concern to the department and to first nations. One of the reasons it's of great concern is because it jeopardizes basic programming. I'm thinking in particular of education, social, and these basic needs programs.

• 1640

When a band reaches an indebted stage that is considered significant—I believe it is 8%—we as a department insist on a financial management plan as to how that debt will be relieved or managed in the future. Not all debt is bad but an intensive review is done of the audits as they come in. If there's a significant problem, or if it is felt that programs such as elementary and secondary education are in jeopardy then a financial management plan has to be put in place. The band must make some very tough choices to try to bring that debt level down.

I'm not sure of the exact details of the case you're pointing to, but the band may have decided to reduce funding for this committee, council or corporation of parents to make sure there was enough money to pay for the teachers, etc.

Mr. Taylor: And didn't the department?

Mr. Austin: The department may be beside the band-

Mr. Taylor: The band is prepared to accept the debt management plan but not jeopardize the operation of the school.

Mr. Austin: There are difficult decisions that have to be made. We see them in other areas of our lives.

Mr. Taylor: I have one other question not related to that, if the chair will indulge me. It relates to language funding.

A number of the schools that have tuition agreements with existing provincial school systems nearby send the reserve children to provincial schools because they have no school of their own. The department is prepared to provide some additional funding relating to cultural or language programming, but for some reason this always seems inadequate.

By the time the provincial tuition agreements are finalized it always seems to cost more for an Indian child to go to that school than the local people. There's never enough money to enfant indien que pour un enfant de la localité d'aller à l'école. hire the Cree instructor or the cultural programming teacher at Il n'y a jamais assez d'argent pour qu'on puisse engager un

[Traduction]

En l'occurrence, avec le consentement de la bande et par suite de la création du conseil scolaire, celui-ci a obtenu des fonds distincts de ceux versés à la bande. Toutefois, la bande a un déficit qui est géré par le ministère et celui-ci s'est servi de fonds réservés à l'enseignement pour rembourser la dette de la bande—non pas la dette de l'école, non pas l'investissement fait par la collectivité dans l'avenir de ses enfants, mais la dette de la bande.

Si le ministère des Affaires indiennes compte financer suffisamment l'enseignement et appuyer la démocratie dans le système scolaire, pourquoi ne sépare-t-il pas le financement de la bande du financement de l'école lorsqu'il y a entente?

M. Austin: J'ignore quel genre de structure a été établi par la bande de Red Pheasant, mais il ne fait pas de doute que le ministère et les premières nations se préoccupent beaucoup de l'endettement des bandes, notamment parce qu'il compromet les programmes de base, plus particulièrement les programmes d'enseignement, les programmes sociaux et ceux qui répondent à des besoins fondamentaux.

Lorsqu'une bande atteint un niveau d'endettement qui est jugé important—je crois que c'est 8 p. 100—nous, au ministère, insistons pour qu'elle dresse un plan de gestion financière indiquant comment la dette sera réduite et gérée à l'avenir. Toutes les dettes ne sont pas mauvaises, mais on effectue un examen exhaustif des rapports de vérification. S'il y a un problème grave, ou si on estime que des programmes tels que l'enseignement élémentaire ou secondaire sont compromis, la bande doit dresser un plan de gestion financière. Elle doit alors faire des choix très difficiles pour réduire son endettement.

Je ne connais pas les détails du cas que vous avez décrit, mais la bande a peut-être décidé de réduire les sommes versées à ce comité, à ce conseil ou à cette association de parents pour s'assurer qu'il lui restait suffisamment d'argent pour payer les enseignants, etc..

M. Taylor: Et le ministère?

M. Austin: Le ministère appuie peut-être la bande. . .

M. Taylor: La bande est prête à accepter un plan de gestion de la dette, mais pas à mettre l'école en danger.

M. Austin: Ces décisions sont très difficiles à prendre. Nous devons aussi faire des choix dans d'autres domaines de nos vies.

M. Taylor: Si le président me le permet, j'ai une autre question sur un autre sujet, à savoir le financement de la formation linguistique.

Bon nombre d'écoles qui ont signé une entente de programmes avec des écoles provinciales avoisinantes envoient les enfants des réserves dans les écoles provinciales parce qu'elles n'ont pas leurs propres installations. Le ministère est disposé à fournir des sommes additionnelles pour les programmes de langue et de culture, mais, pour une raison ou pour une autre, ces sommes semblent toujours insuffisantes.

Une fois qu'on a mis la touche finale aux ententes de programme, il semble qu'il est toujours plus coûteux pour un

the school. A number of the chiefs have asked me why this occurs. Are you aware of problems that might exist with regard to tuition agreements with provincial school boards relating particularly to cultural or language programming?

Mr. Austin: Again it may be a question of affordability. I am a little concerned about your statement that it costs more. Usually tuition costs, etc., are set by statute and are equal for all parties.

As I mentioned before, sometimes transportation costs are more because of distance, etc. At the end of the day there's only so much money. Sometimes these budgets may get squeezed because trade—offs are being made for other types of activities such as counselling that the first nation may request from the school board or school. Quite often that's what happens.

Mr. Taylor: In that same regard, schools sometimes charge for aboriginal students as special needs students and it automatically increases the cost. Aboriginal students are quite often not special needs students. There's a lack of understanding by the educational officials within the provincial school boards.

Mr. Austin: One of the things we are very concerned about is the effectiveness of the programming when it's delivered through the provincial activities. We are doing more to check and make sure nominal rolls are accurate, so we are buttressing first nations' desires from that point of view.

• 1645

Mr. Bonin (Nickel Belt): Of the \$154 million in operating and capital costs, what proportion is for curriculum development? Of that, what proportion is for sciences as opposed to arts and languages? I ask this because the number of participants in the arts programs in post–secondary is almost 21%. We don't seem to be doing very well in the sciences, and not everybody can be a lawyer or a teacher. What proportion of that expenditure is to curriculum development, and how is that split?

Mr. Austin: I might have confused you. I believe the figure you are quoting, the \$154 million, is in capital and operating.

Mr. Bonin: Eighteen percent of the budget.

Mr. Austin: The \$154 million is for capital to build schools and operate them: heat, light, etc. So the \$154 million does not include the things you are concerned about.

Mr. Bonin: You have 75% for teachers' salaries.

Mr. Austin: That's correct.

Mr. Bonin: The \$154 million represents maybe 18% of the \$800 million, leaving you about 7%.

Mr. Austin: Leave the \$154 million to one side.

Mr. Bonin: I'll be more direct. How much money do we spend on curriculum development, and how is it broken down for sciences as opposed to arts and languages?

[Translation]

enseignant pour les cours de cri ou de formation culturelle. Des chefs m'ont demandé pourquoi il en est ainsi. À votre connaissance, existe—t—il des problèmes concernant les ententes de programmes que signent les bandes avec les conseils scolaires provinciaux, plus particulièrement en matière de programmes linguistique et culturel?

M. Austin: Encore une fois, il se peut que ces programmes ne soient pas abordables. Je m'inquiète de vous entendre dire qu'il en coûte plus pour les enfants indiens. Habituellement, les frais de scolarité et autres sont fixés par la loi et sont les mêmes pour tous.

J'ai déjà dit que les coûts de transport étaient parfois plus élevés en raison des distances. Finalement, on ne dispose que d'une somme déterminée. Parfois, les budgets prévus pour ces programmes sont réduits parce que l'on préfère miser sur d'autres activités, telles que le counselling que certaines premières nations demandent au conseil scolaire ou à l'école. C'est souvent ce qui se passe.

M. Taylor: Dans le même ordre d'idée, certaines écoles considèrent les élèves autochtones comme des élèves ayant des besoins spéciaux, ce qui fait automatiquement grimper les coûts. Or, les élèves autochtones sont rarement des élèves aux besoins spéciaux, mais les autorités scolaires de la province ne semblent pas le comprendre.

M. Austin: Nous sommes très préoccupés par l'efficacité des programmes dispensés dans les écoles provinciales. Nous redoublons d'efforts pour effectuer les vérifications d'usage et nous assurer que les états nominatifs sont justes. Ainsi, nous répondons aux souhaits des premières nations.

M. Bonin (Nickel Belt): Sur ces 154 millions de dollars consacrés aux coûts de fonctionnement et aux immobilisations, quelle part va à la préparation des programmes? De ce dernier montant, quelle part va aux sciences par opposition aux arts et aux langues? Je vous pose la question parce que la participation aux programmes des arts au niveau postsecondaire est de presque 21 p. 100. Les sciences sont délaissées, et tout le monde ne peut pas devenir avocat ou enseignant. Quelle est la part qui va à la préparation des programmes et comment est—elle distribuée.

M. Austin: Je n'ai peut—être pas été clair. Je pense que vous citez les 154 millions de dollars, les coûts des immobilisations et de fonctionnement.

M. Bonin: C'est 18 p. 100 de votre budget.

M. Austin: Les 154 millions de dollars servent à la construction des écoles et à leur fonctionnement: c'est le chauffage, l'éclairage etc. Ils n'incluent pas l'activité qui vous intéresse.

M. Bonin: Vous consacrez 75 p. 100 aux salaires des enseignants.

M. Austin: C'est juste.

M. Bonin: Les 154 millions de dollars représentent peut-être 18 p. 100 des 800 millions de dollars, ce qui vous laisse 7 p. 100.

M. Austin: Mettez de côté les 154 millions de dollars.

M. Bonin: Je vais vous poser ma question plus directement. Combien d'argent dépensez—vous pour la préparation des programmes et quelle est la part réservée aux sciences par rapport aux arts et aux langues.

Mr. Austin: That would be included in the \$800 million.

Mr. Bonin: The \$154 million in the 75% of teachers.

Mr. Austin: Let me go over the slides with you again.

Leaving that to one side, I can't give you an explicit figure for curriculum development. You're asking a good question, particularly as you see and point out that in post-secondary education there is a weight that is not in pure math or sciences or business administration. That's a good point. The linkage of that to curriculum development at the elementary and secondary levels is not direct, and I can't today give you a figure for how much we're spending on curriculum development. I might have only to estimate that for you in the future.

Mr. Bonin: You will be providing it to us?

Mr. Austin: I'll do my best on that. I'm not sure.

Mr. Bonin: I'm very interested in that.

Mr. Austin: You've run a couple of things together, and I just want to make sure that we're clear on it.

The curriculum development costs are not a separate component in the elementary-secondary costs. They are buried in. . .

Mr. Bonin: The way I come to these numbers is you have \$800 million and 75% of that is teachers' salaries. You add to that \$154 million for operating and capital. You don't have 100%. So money is left. If the curriculum is not in the operating cost, then it's in what in my head I count as the 6% or 7% balance. There might be purchases of services, and there are all kinds of services. I was a school trustee for nine years, so I understand.

Mr. Austin: Do you see the facilities, O and M, and capital? That's your \$154 million. In our figures that would not have anything to do with curriculum development. That's to build buildings, to heat them and to light them.

• 1650

The \$815 million is elementary and secondary education. There is an amount of money there for curriculum development, and maybe to a small extent for cultural centres. Cultural centres do some work on curriculum development as well. I will attempt to get a figure for you, but it won't be precise.

Mr. Bonin: I'd appreciate that if it will give us an idea of what we do in that area.

I have another question referring to the improvement or increase from 30% to 80% retention.

Mr. Austin: Yes.

Mr. Bonin: I found a shortage of recent high school graduates going to university. I'd like to find out if there's a correlation between retention and graduation. Do we have more

[Traduction]

M. Austin: C'est inclus dans les 800 millions de dollars.

M. Bonin: Les 154 millions de dollars compris dans le 75 p. 100 correspondant aux salaires des enseignants.

M. Austin: Permettez que je repasse les diapositives.

Je mets cela de côté pour l'instant. Je ne peux pas vous donner de chiffres précis pour ce qui est de la préparation des programmes. Votre question est excellente, compte tenu du fait que, comme vous l'indiquez, la part des mathématiques ou des sciences pures, ou encore de l'administration des affaires, n'est pas la plus importante au niveau postsecondaire. C'est un bon argument. Le lien entre cette situation et le développement des programmes aux niveaux élémentaire et secondaire n'est pas direct. De toute façon, je ne suis pas en mesure de vous donner un chiffre pour ce qui est des dépenses à ce titre. Je peux essayer d'obtenir une estimation et vous la fournir plus tard.

M. Bonin: Vous nous donnerez cette information?

M. Austin: Je ferai de mon mieux. Je ne suis pas sûr de réussir.

M. Bonin: Le sujet m'intéresse vivement.

M. Austin: Vous avez lié un certain nombre de choses. Je veux être sûr de bien vous comprendre.

Les coûts de préparation des programmes ne sont pas un poste distinct des coûts pour les niveaux élémentaire et secondaire de façon générale. Ils sont inclus. . .

M. Bonin: Voici comment j'en viens à mes chiffres. Il y a 800 millions de dollars et 75 p. 100 de ce montant est consacré aux salaires des enseignants. Il y a également 154 millions de dollars pour les coûts de fonctionnement et les immobilisations. Cela ne donne pas 100 p. 100. Il y a un solde. Si les coûts pour la préparation des programmes ne sont pas inclus dans les coûts de fonctionnement, ils doivent donc se trouver dans le solde de 6 ou 7 p. 100. Il peut évidemment y entrer d'autres dépenses. J'ai été commissaire scolaire pendant neuf ans, je sais donc de quoi je parle.

M. Austin: Vous voyez les coûts de fonctionnement et d'entretien, ainsi que les coûts des immobilisations? Ce sont les 154 millions de dollars. Ils n'ont rien à voir avec la préparation des programmes, selon notre système. Il s'agit de la construction des immeubles, du chauffage et de l'éclairage.

Les 815 millions de dollars sont destinés à l'enseignement primaire et secondaire. Un certain montant est consacré à l'expansion du programme scolaire et peut-être dans une certaine mesure aux centres culturels. Ceux-ci participent aussi à l'élaboration du programme scolaire. J'essaierai de vous obtenir un chiffre, mais il ne sera pas très précis.

M. Bonin: Je vous en serais reconnaissant parce que cela nous donnerait une idée de ce que nous faisons dans ce domaine.

J'ai une autre question à propos de l'amélioration du taux de persévérance scolaire qui est passé de 30 p. 100 à 80 p. 100.

M. Austin: Oui.

M. Bonin: J'ai constaté qu'il n'y avait pas tellement de diplômés récents d'écoles secondaires qui fréquentaient l'université. Je voudrais savoir s'il y a un rapport entre le taux students or bodies in the schools and the same number who de persévérance et le nombre de diplômés. Y a-t-il maintenant

are mature students. They didn't come from high school. They're in their thirties or forties and they decided to go back to university.

Mr. Austin: That's the weakness in that macro-indicator of retention. There is conceptually, or should be, a relationship. We do not track each aboriginal student. We do get reports of students who leave after grade 12 or grade 13, for example. We know how many students are in their final year—different provinces have different standards vis-à-vis graduation—but some just leave, and that is difficult. But at this point in time, there is not a one-for-one, or even close to that, natural progression directly to university. So that's where we are.

Mr. Bonin: It may be difficult to answer my next two questions, then, but these are questions we will have to answer to ourselves if we are to make recommendations. How many post-secondary graduates return to the aboriginal communities? You probably wouldn't have that. We have a percentage of retention of participants. I'm interested in the numbers of young people who don't go to school. It's okay to say there's a retention of 80%, but if 40% of the population doesn't go at all. it's important for us to know that. These are things I think we will need to do our job on this committee. If you don't have the information, where can we get it?

Mr. Austin: You'll have to let me dive into some of this. I think we have at least the majority of what you're asking for.

Mr. Bonin: And the other agencies you fund too, because they have a responsibility. But that information needs to be established.

Mr. Austin: Certainly, sir.

Mr. Bonin: Thank you, sir.

Mr. Murphy (Annapolis Valley-Hants): I'm sorry that I missed the first part of your presentation. I couldn't be here.

I don't know a great deal about aboriginal education. I'm going to work from the premise that I know little or nothing. I may make remarks that are not meant to deter or put down anybody in the context of what I may say.

Often we talk about the whole area of financial accountability, and there are ways and means. I think it's obviously much easier to get at the financial accountability than it is to get at some of the things my colleague across the way was talking about in terms of the accountability of the educational system in relation to those kids and their parents.

[Translation]

graduate? I just graduated in 1990, so I went to school with these plus d'étudiants dans les écoles et est-ce qu'il y en a autant qui people and made some good friends there. A good number of them obtiennent leur diplôme? J'ai moi-même obtenu mon diplôme en 1990 et j'ai donc fréquenté l'école en même temps que ces étudiants et certains sont devenus de bons amis. Beaucoup sont des adultes. Ils ne sont pas allés à l'université directement après l'école secondaire. Ils ont décidé de reprendre leurs études quand ils étaient dans la trentaine ou la quarantaine.

- M. Austin: C'est le problème d'un tel macro-indicateur de persévérance. En théorie, il y a ou du moins il devrait y avoir un rapport entre les deux. Nous ne suivons pas ce que fait chaque étudiant autochtone. Par exemple, on nous signale le cas d'étudiants qui quittent l'école après la 12e ou la 13e année. Nous savons combien d'étudiants ont persévéré jusqu'à leur dernière année d'étude, puisque les provinces ont toutes des normes différentes en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme, mais certains étudiants abandonnent tout simplement, ce qui nous rend la tâche difficile. Cependant, pour le moment, on ne constate pas de progression naturelle de l'école secondaire directement à l'université pour tous les étudiants, loin de là. Voilà donc où nous en sommes.
- M. Bonin: Ce sera peut-être difficile dans ce cas de répondre à mes deux prochaines questions, mais ce sont des questions auxquelles nous devrons nous-mêmes répondre si nous allons formuler des recommandations quelconques. Combien de diplômés universitaires retournent dans les localités autochtones? Vous n'avez probablement pas de chiffres làdessus. Nous avons un pourcentage de persévérance pour les participants. Je voudrais savoir combien de jeunes ne fréquentent pas l'école. C'est très bien de dire qu'il y a un taux de persévérance de 80 p. 100, mais si 40 p. 100 des adolescents ne fréquentent pas du tout l'école, nous devrions le savoir. À mon avis, nous avons besoin de savoir ces choses pour bien faire notre travail à titre de comité. Si vous n'avez pas ces renseignements, où pourrions-nous les obtenir?
- M. Austin: Si vous êtes d'accord, je vais essayer de trouver certains de ces renseignements. Je pense que nous avons au moins la plus grande partie des renseignements que vous avez demandés.
- M. Bonin: Les autres agences que vous financez aussi parce qu'elles ont certaines obligations. De toute façon, nous avons besoin de ces renseignements.

M. Austin: Tout à fait, monsieur.

M. Bonin: Merci, monsieur.

M. Murphy (Annapolis Valley—Hants): Je m'excuse d'avoir manqué la première partie de votre allocution, mais j'ai été retenu ailleurs.

Je ne connais pas grand chose à l'éducation des autochtones. Je vais donc poser mes questions comme quelqu'un qui ne connaît pas grand chose ou qui ne connaît rien dans ce domaine. Je ne voudrais donc pas que mes observations offusquent qui que ce soit.

Nous parlons souvent de l'imputabilité financière, et il y a toutes sortes de façons d'y parvenir. À mon avis, c'est un sujet beaucoup plus facile à cerner que certains des points que mon collègue d'en face a soulevé au sujet de l'imputabilité du système d'éducation par rapport aux enfants et à leurs parents.

[Traduction]

I just don't know if there are any models. I like very much the idea of what you were saying about parents taking more responsibility. One of the things we would like to do... I don't know if we've mentioned this or not, but if we go to visit a reserve, we want to send a questionnaire ahead of us to parents and others on the reserve about their feelings on the educational system that exists in their community.

I get concerned that when there are deficits in communities, the education system gets hit, as opposed to maybe other things. We don't separate out. . .there's not a line—by—line kind of funding for education.

One of the things I hear about is teachers on reserves, and that the quality, often, is less than would be desired. I guess I could put it that way. Our native people aren't getting the quality teachers they should be. They're getting teachers who don't want to go anywhere else. I may be exaggerating or overstating the issue, but I'll do it anyway.

How can we do two things? How can we, maybe with a co-management system, work with band school boards, better still band-parent school boards, to help them get the kinds of teachers who need to be there, who need to help, I believe, not only in delivering the educational services but in delivering motivational services, the things that will maybe keep kids in schools?

I think that's so important. Kids are dropping out. They're wondering where they're going. There's nothing to look forward to. When the parents aren't involved with the kids in the home, then there's not much motivation. Worse still, if you have teachers who are not motivated, and who are often teachers who can't find jobs in other places. . . Are we looking at that kind of thing? Do we get into that kind of detail in the department when you're overseeing this accountability?

With the co-management thing, as I understand it, the bands run their schools, but they are under the curriculum of the province. Does the province's educational system really get in there and supervise? Or is it a hands-off thing? Are we nervous about doing that and encroaching on people's authority or whatever?

Something has to change. I don't want to prejudge the kinds of things we're going to do as a group, but something has to change. I am not sure what the numbers are. You were getting at the graduates. I'm more interested, as you've heard around the table, in the elementary and secondary, because if you can't get through the elementary, you might as well scrap the post—secondary ideas.

The evaluation of a school program every five years... I wouldn't want to be a school supervisor for the Department of Education and drop in and evaluate a school every five years. I'm sure in the schools where I come from, King's County in Nova Scotia, the principal and teachers and so on aren't at arm's length for a five—year period. All hell would break loose. I just wonder why such a slow evaluation... Maybe the evaluation is more intense or ongoing.

Je ne sais pas s'il existe des modèles. Je suis d'accord avec ce que vous avez dit au sujet du fait que les parents devraient assumer une plus grande part de responsabilité. Une des choses que nous voudrions faire... Je ne sais pas s'il en a été question ou non, mais si nous décidons de visiter une réserve, nous voudrions envoyer d'abord un questionnaire aux parents et aux autres habitants de la

Cela m'inquiète de voir que c'est le système d'éducation qui souffre lorsqu'il y a un déficit dans une communauté plutôt que d'autres secteurs. Il n'y a pas de séparation ou de ventilation du financement pour l'enseignement.

réserve pour savoir ce qu'ils pensent de leur système d'éducation.

L'une des choses que j'ai entendu dire, c'est que la qualité des enseignants sur les réserves laisse souvent à désirer, si je peux m'exprimer ainsi. Les autochtones n'obtiennent pas d'enseignants aussi compétents qu'ils le devraient. Ils doivent se contenter d'enseignants qui ne veulent pas aller ailleurs. J'exagère peut-être en disant cela, mais je le fais de toute façon.

Comment pouvons—nous faire deux choses? Comment pouvons—nous, peut—être grâce à un système de cogestion, collaborer avec les conseils scolaires de bandes, ou mieux encore avec les groupes de parents et de représentants des bandes pour les aider à obtenir le genre d'enseignants qui devraient fournir non seulement, à mon avis, de bons services d'enseignement, mais devraient aussi motiver les adolescents à continuer leurs études?

Je pense que, c'est très important. Il y a trop d'adolescents qui décrochent. Ils se demandent ce que l'avenir leur réserve. Ils n'ont rien à espérer. Quand les parents ne s'occupent pas de leurs enfants à la maison, les enfants ne sont pas tellement motivés. Pire encore, si les enseignants eux—mêmes ne sont pas motivés, si ce sont des gens qui ne peuvent se trouver un poste ailleurs... S'est—on penché sur ce problème? Le ministère tient—il compte de ce genre de détails quand il applique le principe de l'imputabilité?

Si j'ai bien compris, dans un système de cogestion, les bandes administrent leurs propres écoles, mais elles doivent suivre le programme scolaire de la province. Les autorités provinciales exercent—elles une surveillance quelconque ou les bandes sont—elles entièrement autonomes? Craignons—nous d'intervenir et de miner l'autorité ou l'indépendance des gens?

Quelque chose doit changer. Je ne veux pas anticiper ce que le Comité va faire, mais quelque chose doit changer. Je ne suis pas certain des chiffres. Vous parliez des diplômés. Pour ma part, comme vous l'avez entendu autour de la table, je m'intéresse davantage aux niveaux primaire et secondaire parce que, sans le primaire, on ferait aussi bien d'oublier tout de suite les études postsecondaires.

Pour ce qui est de l'évaluation du programme scolaire tous les cinq ans, je ne voudrais pas être un inspecteur d'école au ministère de l'Éducation si je devais aller évaluer une école tous les cinq ans. Je suis bien certain que dans les écoles de ma région, le comté King en Nouvelle-Écosse, les directeurs d'écoles et les enseignants ne sont pas laissés libres de faire ce qu'ils veulent pendant cinq ans. Il y aurait la pagaille. Je me demande pourquoi on met tellement de temps à faire les évaluations. . . Peut-être que l'évaluation est plus intensive ou qu'elle se fait de façon permanente.

The last question I might put to you is that in some of the schools you have what we might call "enriched" programs, where the culture and the language of the native people are brought into play along with the academics. Do you have a feeling for whether students move along the line of what I would call the enriched program, as opposed to those students who might be going to solely an academic program that's provincially run? Do kids move better in the enriched program, where there is the language? When I say "move better", I suppose the yardstick is whether they get to grade 12.

Those are some ideas.

• 1700

Mr. Austin: You have a very difficult job before you to find pragmatic solutions to improve the quality of things. There are some things we can provide that may be of assistance to you.

The question of the quality of teachers is of particular concern. It's often subjective. I was reading over the Cooke report that came out in Ontario. I wasn't reading it in detail because it's so thick, but it grapples with the same issues of quality, standards, etc.

I have seen evaluations that suggest the teachers there are first rate. I have also, unfortunately, seen others where they're perhaps not qualified to the extent we or the first nations would want them to be.

As a parent I have also experienced cycles in the same school, because there are five years between two of my children, and one child flourished in that school while the other didn't. It was a very difficult situation. There isn't a defined acid test. There isn't a defined set of rules where you can measure with a ruler and say fine, that's exactly six inches or whatever and meets the specifications. It's subjective, and conceptual.

A moment ago one of the members said we may not even know if we're on the right track. We feel strongly certain things such as parent and community involvement are important. The school I went into that I was talking to you about had pictures along one wall the kids had drawn of themselves as Indian people. That sort of thing fosters self-recognition, self-reliance, and self-confidence. How do you develop that along with an academic set of tools to lead you into the future? They are very difficult things and I don't have an answer for you. I can't give you book or something and say here you go. We have given you a list of a number of studies that might be helpful to you and we will help to the extent we can, but it's tortuous. It's difficult.

Mr. Murphy: Do you see it as part of your role in the department to do something about the accountability of teachers, principals and bands who run the schools? Do you see that as part of your mandate?

Mr. Austin: I see us moving toward being more of a funding agent than a direct deliverer, and I make a distinction there. As aboriginal communities recapture authority, jurisdiction, etc., those responsibilities fall to them to a larger extent than they have in the past.

[Translation]

La dernière question que je pourrais vous poser à trait au fait que, dans certaines écoles, il existe ce qu'on appelle des programmes enrichis, ou l'on enseigne la culture et la langue des autochtones en même temps que les autres sujets. Avezvous l'impression que les élèves ont plus de succès dans le programme enrichi par opposition aux élèves qui sont inscrits simplement au programme scolaire de la province? Les enfants ont-ils plus de succès dans le programme enrichi à cause de la langue? Quand je parle de succès, j'imagine que je veux savoir s'ils parviennent à la 12e année.

Voilà quelques-unes de mes idées.

M. Austin: Vous allez avoir beaucoup de mal à trouver des solutions pragmatiques pour améliorer la qualité du système. Nous pouvons vous fournir certaines données pour vous aider.

La compétence des enseignants est une question qui nous préoccupe tout particulièrement. C'est aussi souvent une question suggestive. J'ai jeté un coup d'oeil au rapport Cook publié en Ontario. Je ne l'ai pas lu d'un bout à l'autre parce que le rapport est très épais, mais j'ai vu qu'il relevait les mêmes problèmes de qualité, de normes et ainsi de suite.

J'ai vu certaines évaluations qui portent à croire que les enseignants sont excellents. J'ai aussi, malheureusement, vu d'autres évaluations qui indiquent que les enseignants n'ont peut-être pas la compétence que nous-mêmes ou les premières nations voudraient qu'ils aient.

J'ai moi-même constaté qu'il y avait des cycles dans une même école à titre de parent, car il y a 5 ans entre deux de mes enfants et qu'un enfant a très bien réussi dans cette école alors que l'autre a eu des difficultés. C'était une situation très difficile. Il n'existe pas de critères stricts. Il n'y a pas de règles définies qui permettraient de mesurer le système et de le certifier conforme aux normes. Tout cela est subjectif, c'est une question de concept.

Il y a un instant, un membre du comité a dit que nous ne savons peut—être même pas si nous sommes sur la bonne voie. Nous sommes convaincus de l'importance de certaines aspects, comme la participation des parents et de la collectivité. Dans l'école que j'ai visitée et dont je vous ai parlé plus tôt, il y avait sur un mur des dessins faits par les enfants où ils se représentaient comme Indiens. Ce genre de chose favorise l'identité culturelle, l'autonomie et la confiance en soi. Comment peut—on offrir de telles possibilités en même temps qu'un programme scolaire qui permettra de réussir plus tard? Ce sont des questions très complexes et je ne veux pas y répondre. Je ne peux pas vous donner de livres ou de manuels pour vous dire ce qu'il faut faire. Nous vous avons fourni une liste d'études qui pourraient vous être utiles et nous vous fournirons toute l'aide possible, mais tout cela est, très compliqué.

M. Murphy: Selon vous, le ministère doit-il demander des comptes aux enseignants, aux directeurs et aux bandes qui administrent les écoles? Est-ce que cela fait partie de votre rôle?

M. Austin: À mon avis, nous allons devenir davantage un agent de financement plutôt qu'un fournisseur direct de services, et je tiens ici à faire une distinction. À mesure que les collectivités autochtones reprennent en main leurs pouvoirs, leur compétence, elles assument davantage ces responsabilités que par le passé.

One of the important things about building an accountability framework is transparency and disclosure so parents are involved and there are open for to address some of these problems. Now that all sounds kind of soft, but at the end of the day the student, the parent and the community are most important,

Mr. Murphy: With regard to the co-management idea in hiring, I don't know about band school boards, but think about it. We're talking about our native people becoming more self-sufficient, and that's important to me, but sometimes we need some help with that self-sufficiency. We need help to know what to look for.

Mr. Austin: Absolutely, because quite often a band may have to buy expertise to help it make decisions.

I'm concerned about where we might be heading. We have very few teachers on staff. We will probably have only a dozen or so schools by April 1. Our department, which used to be 12,000 strong, is now down to 3,000 and change. We are moving in a certain direction. So to co-manage where a first nation is responsible and is managing—not that we're abdicating total responsibility. I'm not trying to get to that—but to start moving in and co-managing, I'm not sure that concept, as I understand your point-

Mr. Murphy: I wasn't really getting at the department co-managing; I was getting at the school boards. The curriculum is set in the province of Nova Scotia, for instance. Well, Nova Scotia is not a good example. Say in your area, or wherever. You have a reserve. They have their own band that runs a school, but the curriculum is still under the Ontario Board of Education.

Mr. Austin: Yes.

Mr. Murphy: There's where I'm getting at: can those people help in the co-management of hiring of teachers?

Mr. Austin: The first nation may choose to seek experts to help them in that regard. Hopefully, more and more we will find that aboriginals who receive post-secondary education will return to the reserve-and we are seeing that, particularly in the teaching field—so we'll be able to do that. I think we're seeing that more and more now.

So I'm a little bit cautious about co-management.

Mr. Bonin: Just before the last question, you made a comment that triggered another question. You offered some help. If we decide that we want to send out a questionnaire to the school boards, the ministries, everyone involved in the delivery of service, do you have the facility to help us send out that questionnaire with all the addresses, or if you even want to participate in devising it?

We want to consult with the people who deliver the service. Well, I can't speak for the committee. I think we should consult with the people who deliver the services and the people who are consumers of them and people who don't avail themselves of et ceux qui n'en profitent pas pour une raison quelconque. Du

[Traduction]

Lorsque nous voulons mettre au point une structure d'imputabilité, il faut insister sur la transparence et l'ouverture pour que les parents participent eux-aussi et que l'on puisse examiner certains de ces problèmes au grand jour. Cela peut sembler peu de chose, mais en fin du compte, ce sont les étudiants, les parents et les collectivités qui comptent le plus.

M. Murphy: Pour ce qui est d'appliquer le système de cogestion à l'embauche, je ne sais pas ce qu'il en est pour les conseils scolaires de bandes, mais on pourrait y réfléchir. Nous parlons de donner plus d'autonomie aux autochtones, et je pense que c'est important, mais ils ont parfois besoin d'aide pour devenir plus autonomes. Ils peuvent avoir besoin d'aide pour savoir ce qu'ils doivent rechercher.

M. Austin: Tout à fait, parce qu'il arrive souvent qu'une bande doive embaucher des experts de l'extérieur pour l'aider à prendre des décisions.

L'avenir m'inquiète un peu. Il y a très peu d'enseignants chez nous. Nous n'aurons probablement plus qu'une douzaine d'écoles d'ici le premier avril. Notre ministère, qui comptait auparavant 12 000 employés, n'en compte plus que quelque 3 000. La tendance est claire. Si nous voulons cogérer avec une première nation qui a la compétence voulue, non pas que nous voulions nous défaire de toutes nos responsabilités, pas du tout, mais si nous essayons d'intervenir pour cogérer, je ne suis pas certain que cette façon de faire, si j'ai bien compris ce que vous. . .

M. Murphy: Je ne voulais pas vraiment parler de cogestion avec le ministère, mais plutôt de cogestion pour les conseils scolaires. Le programme scolaire est établi par la province de Nouvelle-Écosse. Non, la Nouvelle-Écosse n'est pas un bon exemple. Prenons l'exemple d'une réserve dans votre propre région ou ailleurs. C'est la bande qui administre l'école, mais le programme scolaire relève encore du Conseil de l'éducation de l'Ontario.

M. Austin: Oui.

M. Murphy: C'est à cela que je voulais en venir: ce conseil peut-il aider à recruter des enseignements selon un système de cogestion?

M. Austin: La première nation peut décider de demander l'aide d'experts. Il faut espérer que de plus en plus d'autochtones qui obtiennent un diplôme d'études secondaires retourneront dans les réserves, et c'est ce que nous constatons maintenant, surtout chez les enseignants. Je pense que cela se fait de plus en plus.

Je ne suis donc pas tout à fait convaincu de l'utilité de la cogestion.

M. Bonin: Avant que l'on vous pose la dernière question, vous avez dit quelque chose qui m'amène à poser une autre question. Vous avez offert de nous aider si nous décidons d'envoyer un questionnaire aux Conseils scolaires, aux ministères de l'Éducation et à tous ceux qui s'occupent d'offrir des services d'enseignement. Avez-vous les ressources nécessaires pour nous donner toutes les adresses de ceux qui devraient recevoir le questionnaire ou seriez-vous même prêt à nous aider à préparer le questionnaire?

Nous voulons consulter ceux qui fournissent le service. Je ne peux pas parler au nom du comité. Selon moi, nous devrions consulter ceux qui fournissent les services, ceux qui les reçoivent

them, for whatever reason. But for the part of the deliverers of service, you contract out so much. It's a legitimate contracting out because it goes to the community, but you must have in your computer banks all these addresses and all these contacts for us.

Mr. Austin: We'd be pleased to help you in a modest way with the administrative arrangements, if that would be helpful. I'll leave it there, because there are some cautions that you might want to take to maintain independence, etc.

Mr. Bonin: Where I think we'd be looking for help is in identifying those entities, those groups, those boards, those councils. Give us the labels. We'll put them on the envelopes and send them out. That shouldn't be difficult.

Mr. Austin: I think we can help one another there.

Mr. Murphy: May I just add to that, though? I'm wondering if some department people or a department person, if this is where the committee goes with all of this, would sit down with our committee and we might give some ideas of questions we want to ask of parents—that's one group in the communities—about what they see for their kids, what about their education system as they see it, etc. The band people could answer that.

The other questionnaire might be one to the provincial people who have the curriculum responsibility. I am wondering whether department people would sit down with us and help us devise that questionnaire.

Mr. Austin: I'd like to take that one under advisement.

• 1710

Mr. Murphy: I'm going to ask directly in time, so you might as well do that, yes.

Mr. Austin: I'm a little worried about that one.

 $\mathbf{Mr.\ Murphy:}\ \mathrm{Just\ sit\ down\ and\ hear\ what\ that\ worry\ is,\ so\ we\ would\ --$

Mr. Austin: That's fine.

Mr. Bonin: If we do it on our own, we may want to sell you the information afterward.

Mr. Austin: Perhaps we could get back to you on that.

Mr. Murphy: Yes.

The Chairman: I have a few comments.

Your presentation was excellent, but I'm afraid it touched only part of what we wanted to discuss with you. I looked at your slides and the impression I got was that everything is going well; there's no problem. But I think we all agree there is a problem. Some schools are success stories, but some other schools need improvement. That's what we want to discuss with you.

I appreciate that you have volunteered to come back in the very near future. What I would like to do, if it's all right with you, is to send you specific topics for what we would like to discuss.

[Translation]

côté de la prestation des services, vous sous-traitez très souvent. C'est une façon tout à fait légitime de procéder parce que ce sont des gens de la communauté qui s'en occupent, mais vous devez avoir dans vos banques de données les adresses de tous ceux avec qui nous devrions communiquer.

M. Austin: Nous vous fournirons volontiers notre modeste appui sur le plan des détails administratifs, si nous pouvons vous être utile. Je m'en tiendrais là parce que vous voudrez peut-être prendre certaines précautions pour garder votre indépendance, et ainsi de suite.

M. Bonin: Si nous avons besoin de votre aide, je pense que ce sera pour identifier les responsables, les groupes, les conseils ou bandes. Donnez—nous les adresses. Nous les collerons sur les enveloppes et nous les mettrons à la poste. Cela ne devrait pas être trop difficile.

M. Austin: Je pense que nous pouvons nous entraider.

M. Murphy: Puis—ajouter quelque chose à ce sujet? Si c'est ce que le comité décide de faire, des employés du ministère seraient peut—être prêts à rencontrer les membres du comité pour discuter du genre de questions que nous voudrions poser aux parents—c'est un des groupes qui nous intéressent—à propos de ce qu'ils veulent pour leurs enfants, de ce qu'ils pensent du système d'enseignement, et ainsi de suite. Ce sont des questions que nous pourrions poser aux membres de la bande.

Un autre questionnaire pourrait être envoyé aux autorités provinciales qui s'occupent du programme scolaire. Je voudrais savoir s'il y a des gens au ministère qui pourraient nous aider à préparer un tel questionnaire.

M. Austin: Je vais prendre note de votre question.

M. Murphy: Je poserais de toute façon la question directement, donc ce serait aussi bien que vous le fassiez.

M. Austin: Cela me préoccupe tout de même un peu.

M. Murphy: Essayez d'y voir plus clair, et comme cela. . .

M. Austin: Très bien.

M. Bonin: Si nous le faisons nous-mêmes, nous pourrions être tentés de vous vendre ces informations ensuite.

M. Austin: Nous pourrions peut-être vous en reparler plus tard.

M. Murphy: Oui.

Le président: J'aurais quelques remarques à faire.

Votre exposé était excellent, mais je crois que vous n'avez abordé qu'une partie de ce dont nous voulions parler avec vous. D'après vos acétates, tout a l'air d'aller parfaitement, et pourtant je crois que nous sommes tous bien d'accord pour reconnaître l'existence d'un problème. Certaines écoles fonctionnent parfaitement, mais d'autres laissent à désirer, et c'est de cela que nous voudrions parler avec vous.

Je vous suis reconnaissant de nous avoir proposé de revenir nous voir très bientôt. Si vous êtes d'accord, nous pourrions vous communiquer par écrit les sujets précis que nous voudrions aborder avec vous.

To come back to Mr. Murphy's suggestion about the questionnaire, I think it's an excellent idea. The work of this subcommittee is to try... We have an education system here. It works well, but we want to make it work better. The more input we have from people out in the field the better.

Probably next week, if it's possible, we would like to have you back, and I would like to take this questionnaire idea maybe a little further. It would give you time to go back and discuss it with your people, I guess. But I would like to emphasize here that it would help our committee a heck of a lot if we were able to send these questionnaires out, first of all, and also, as I said, to come back to some specific programs we would like to go into more detail with you on. As I said, we will be sending you specifics in writing about what we would like to discuss, if that's okay with you.

We thank you very much for coming.

The meeting is adjourned.

[Traduction]

Pour en revenir à la suggestion de M. Murphy d'avoir un questionnaire, je pense que c'est une excellente idée. Le travail de notre sous—comité consiste à... Nous avons un système d'éducation qui fonctionne bien mais que nous souhaitons améliorer encore. Plus les gens de terrain nous fournissent d'éléments, mieux cela vaut.

Si c'était possible, j'aimerais bien vous rencontrer de nouveau la semaine prochaine pour creuser cette idée de questionnaires. Cela vous laisserait le temps d'en discuter chez vous. J'aimerais tout de même souligner qu'il nous serait extrêmement utile de pouvoir envoyer ces questionnaires en premier lieu et aussi revenir plus en détail avec vous sur certains programmes précis. Donc, comme je vous le disais, nous allons vous envoyer par écrit les questions dont nous voudrions discuter avec vous si vous êtes d'accord.

Merci beaucoup d'être venu nous rencontrer.

La séance est levée.









MAIL POSTE

Canada Post Corporation/Société canadienne des postes

Postage paid

Port payé

Lettermail

Poste-lettre

8801320 OTTAWA

If undelivered, return COVER ONLY to: Canada Communication Group — Publishing 45 Sacré—Coeur Boulevard, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

En cas de non-livraison, retourner cette COUVERTURE SEULEMENT à: Groupe Communication Canada — Édition 45 boulevard Sacré—Coeur, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

WITNESSES

From the Department of Indian Affairs and Northern Development:

Bill Austin, Director General, Finance Branch, Corporate Services;

Al Horner, Director, Indian Programming and Funding, Allocations Directorate, Corporate Services.

TÉMOINS

Du ministère des affaires indiennes et du développement du Grand Nord:

Bill Austin, directeur général, Direction générale des finances, Services ministériels;

Al Horner, directeur, Direction du financement et des programmes pour les Indiens, Services ministériels.

The Speaker of the House hereby grants permission to reproduce this document, in whole or in part, for use in schools and for other purposes such as private study, research, criticism, review or newspaper summary. Any commercial or other use or reproduction of this publication requires the express prior written authorization of the Speaker of the House of Commons.

If this document contains excerpts or the full text of briefs presented to the Committee, permission to reproduce these briefs in whole or in part, must be obtained from their authors.

Available from Canada Communication Group — Publishing, Public Works and Government Services Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9

Le Président de la Chambre des communes accorde, par la présente, l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ce document à des fins éducatives et à des fins d'étude privée, de recherche, de critique, de compte rendu ou en vue d'en préparer un résumé de journal. Toute reproduction de ce document à des fins commerciales ou autres nécessite l'obtention au préalable d'une autorisation écrite du Président.

Si ce document renferme des extraits ou le texte intégral de mémoires présentés au Comité, on doit également obtenir de leurs auteurs l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ces mémoires.

En vente: Groupe Communication Canada — Édition, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9 HOUSE OF COMMONS

Issue No. 2

Wednesday, February 8, 1995 Tuesday, February 21, 1995

Chairperson: Robert Bertrand

CHAMBRE DES COMMUNES

Fascicule nº 2

Le mercredi 8 février 1995 Le mardi 21 février 1995

Président: Robert Bertrand

Procès-verbaux et témoignages du Sous-comité sur l'

Aboriginal Education

of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development

Minutes of Proceedings and Evidence of the Sub-Committee

Éducation des autochtones

du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord

RESPECTING:

Pursuant to Standing Order 108(2), a study of aboriginal education

CONCERNANT:

Conformément à l'article 108(2) du Règlement, une étude sur l'éducation des autochtones

WITNESSES:

(See back cover)

TÉMOINS:

(Voir à l'endos)



SUB–COMMITTEE ON ABORIGINAL EDUCATION OF THE STANDING COMMITTEE ON ABORIGINAL AFFAIRS AND NORTHERN DEVELOPMENT

Chairperson: Robert Bertrand

Vice-Chairman: Claude Bachand

Members

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

SOUS-COMITÉ SUR L'ÉDUCATION DES AUTOCHTONES DU COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES ET DU DÉVELOPPEMENT DU GRAND NORD

Président: Robert Bertrand

Vice-président: Claude Bachand

Membres

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

Published under authority of the Speaker of the House of Commons by the Queen's Printer for Canada.

Publié en conformité de l'autorité du Président de la Chambre des communes par l'Imprimeur de la Reine pour le Canada.

MINUTES OF PROCEEDINGS

WEDNESDAY, FEBRUARY 8, 1995

[Text]

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 3:45 o'clock p.m. this day, in Room 307, West Block. the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-committee present: Robert Bertrand, Raymond Bonin and John Duncan.

Acting Member present: André Caron for Claude Bachand.

Other Member present: Len Taylor.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de Officers.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), the Sub-Committee proceeded to the consideration of future business.

After debate, it was agreed, - That the Sub-committee approve the proposed budget of \$19,900 for the period from February 1st, 1995 to March 31st, 1995 and that the Chairman be authorized to present the said budget to the main committee.

At 5:23 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

TUESDAY, FEBRUARY 21, 1995 (4)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 11:08 o'clock a.m. this day, in Room 209, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, John Duncan and John trand, Raymond Bonin, John Duncan et John Murphy. Murphy.

Other Member present: Len Taylor.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Officers.

Witnesses: From the Department of Indian Affairs and Northern Development - Corporate Services: Bill Austin, Director General, Finance Branch; Al Horner, Director, Indian Programming and Funding, Allocations Directorate.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), the Sub-Committee resumed consideration of a study on Aboriginal Education (See Minutes of Proceedings and Evidence, dated Wednesday, December 14, 1994, Issue No. 1).

PROCÈS-VERBAUX

LE MERCREDI 8 FÉVRIER 1995

[Traduction]

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit à huis clos à 15 h 45, dans la salle 307 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Comité présents: Robert Bertrand, Raymond Bonin et John Duncan.

Membre suppléant présent: André Caron pour Claude Bachand.

Autre député présent: Len Taylor.

Aussi présents: Du Service de recherche de la Bibliothèque du recherche.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité examine ses travaux à venir.

Après débat, il est convenu, - Que le Sous-comité aprouve le projet de budget de 19 900\$ pour la période allant du 1er février au 31 mars 1995 et que le président soit autorisé à présenter ledit budget au comité principal.

À 17 h 23, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE MARDI 21 FÉVRIER 1995

(4)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit à 11 h 08, dans la salle 209 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Comité présents: Claude Bachand, Robert Ber-

Autre député présent: Len Taylor.

Aussi présents: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

Témoins: Du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien: Bill Austin, directeur général, Direction général des finances; Al Homer, directeur, Direction du financement et des programmes pour les Indiens.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité reprend l'étude sur l'éducation des Autochtones. (Voir les Procès-verbaux et témoignages du mercredi 14 décembre 1994, fascicule nº 1).

Bill Austin and Al Horner each made statements.

At 12:58 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

Bill Austin et Al Horner font chacun une déclaration.

À 12 h 58, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

EVIDENCE

[Recorded by Electronic Apparatus]

Tuesday, February 21, 1995

[Traduction]

TÉMOIGNAGES

[Enregistrement électronique]

Le mardi 21 février 1995

• 1108

Le président: Bonjour, messieurs.

Nous poursuivons aujourd'hui les discussions qui avaient été entreprises à notre dernière réunion. Je sais que des questions vous ont été envoyées pour clarifier un peu certains points qui avaient été soulevés à notre sous—comité.

I think we can get going as soon as possible, if it's okay with you. Maybe you could start off by introducing yourselves again and taking it from there.

Mr. Bill Austin (Director General, Finance Branch, Corporate Services, Department of Indian Affairs and Northern Development): Thank you very much, Mr. Chair.

My name is Bill Austin, and with me is Al Horner. We're both from the Department of Indian Affairs. Perhaps I could start by thanking you for inviting us back and by saying your compliments for the previous presentation were greatly appreciated.

We certainly did receive a list of questions, and they are all very pertinent and comprehensive. What I thought I would do, because I realize you're pressed for time and it's of value to you, is cut right to the heart of some of these. I'll start by dealing generically with accountability and then go through the questions seriatim and we'll come back to accountability as it comes up as well.

• 1110

Basically, in the 1960s and 1970s we found that most of the funds that flowed from the federal government to first nations for education were under contribution—type agreements where the funds flowed to reimburse actual expenditures. During this period of time, DIAND was directly and heavily involved in providing education.

In the 1980s a number of mechanisms were developed that really were a direct result of the Penner report, recognizing that DIAND was no longer a direct deliverer of services and more of a funding agent, with decisions being made at the community level reflecting the first nations' desire to break away from dependency and be more self-governing.

The locus of accountability changed in that period of time. It was not weakened. It changed from being solely between first nations and DIAND to being between first nations and their community members as well as between first nations and DIAND. So it was not a weakening. It was a change of the locus of accountability, decisions being made more at the community level, and accountability therefore being required at the community level between a band council and its constituents or an education authority and its constituents, as well as back to Parliament.

The Chairman: Good morning gentlemen.

We are continuing today the discussions which we started at our previous meeting. Questions have been sent to you so that you could clarify some points that had been raised at the sub—committee.

Nous pourrions commencer le plus rapidement possible si vous êtes d'accord. Vous pourriez tout d'abord vous présenter avant de répondre aux questions.

M. Bill Austin (directeur général, Direction générale des finances, Services ministériels, ministère des Affaires indiennes et du Nord): Merci, monsieur le président.

Mon nom est Bill Austin. Je suis accompagné de Al Horner qui est également du ministère des Affaires indiennes. Je tiens à vous remercier de nous avoir invités à revenir au comité et de nous avoir félicités pour notre exposé lors de notre première comparution.

Nous avons bel et bien reçu une liste de questions, qui étaient toutes fort pertinentes et exhaustives. Je sais que vous êtes pressés et c'est la raison pour laquelle j'irai droit au but. Je parlerai d'abord de façon générale de l'obligation de rendre compte pour passer ensuite aux différentes questions et revenir au besoin à cette question de responsabilité.

En fait, dans les années soixante et soixante—dix, la plupart des fonds que les Première nations recevaient du gouvernement fédéral dans le domaine de l'éducation étaient versés dans le cadre d'ententes de contribution où le gouvernement fédéral remboursait les dépenses réelles encourues par les Premières nations à ce chapitre. Au cours de cette période, la participation du ministère dans le domaine de l'éducation était plus directe et importante.

Au cours des années quatre-vingt, différents mécanismes ont été mis au point à la suite des recommandations du rapport Penner. Le ministère n'était plus considéré comme un prestataire direct de services, mais plutôt comme un organisme de financement, les décisions prises au niveau communautaire reflétant le désir des Premières nations d'échapper à la dépendance et de devenir plus autonomes.

Ainsi, au cours de cette période, on assistait à un changement en ce qui concerne l'obligation de rendre compte. Celle—ci n'était pas affaiblie mais n'incombait plus uniquement aux Premières nations et au ministère mais bien aux Premières nations en consultation avec les membres de la collectivité de même qu'entre les Premières nations et le ministère. Il ne s'agit donc pas d'un affaiblissement, mais d'une modification du centre de responsabilité; les décisions étant prises davantage au niveau communautaire, la responsabilité devait incomber à ce niveau, soit au conseil de bande et aux membres de la collectivité ou aux responsables de l'éducation et aux groupes intéressés, dans le but de rendre compte au Parlement lui—même.

In certain instances, grants were and are used. This is particularly this today, including the Sechelt self-government agreement in B.C. and the case of the James Bay agreement.

Concurrent with the devolution process is an increased recognition of first nations as another level of government. The terms and conditions of funding arrangements established under each mechanism really established the obligations in a business sense, like a contract, between the parties—the first nations and the government. Our focus is now, as I've said, on managing these funding arrangements.

You asked what measures we take to ensure appropriate accountability. Let me give you an answer to that directly. I'll refer to it later on in the presentation, but I thought we'd come down to this quickly.

Chiefs and councils are recognized as leaders of the community under the Indian Act. Community members exact accountability from their elected leaders through a variety of means. A few examples include the annual audits that are conducted. These must be and are available to band members. So there's openness there, there's transparency and there's disclosure.

Teachers must be certified by provincial bodies, as I example, elementary or secondary education—must be provided. This means the level of education must allow for transferability, nation-run school to a provincial school or vice versa. Later we'll get into the actual ways we ensure this happens. There must an attestation each year that transferability can take place by the principal of the school.

Every five years, as I mentioned, there has to be a complete evaluation of the educational system. As well, redress mechanisms have to be in place, particularly, for example, in post-secondary. The community has to have a redress mechanism for use if there's a complaint or an appeal or whatever as to certain choices being made.

Accountability is also exacted for public funds to Parliament. We monitor the financial help of communities. Annual audits are reviewed by regional audit committees. If there's a problem. . .and we have a certain definition of what a problem area may be. For example, for someone approaching 8% debt over revenues, a financial management plan or a remedial action plan has to be put in place.

• 1115

There are three types of financial management plans. One is left to the recipient. The recipient or the first nation totally controls that. There is also a co-management plan where the first nation and DIAND work on the problem together. The third is the hiring of a third party by DIAND to control the finances and ensure that the basic systems are provided. This is more of a receivership type of activity.

[Translation]

Dans certains cas, on a eu et l'on a encore droit à des subventions relevant in self-government institutions. We have a few examples of et c'est notamment le cas lorsque des ententes d'autonomie gouvernementale ont été signées, comme dans le cas de la bande Sechelt de Colombie-Britannique et de la Convention de la Baie

> Parallèlement à ce processus de délégation, on assistait à une reconnaissance accrue des Premières nations en tant que niveau distinct de gouvernement. Les conditions des ententes de financement s'appliquent comme dans le cas de contrats du secteur privé, de contrats entre les parties, dans ce cas les Premières nations et le gouvernement. Comme je l'ai dit, nous nous concentrons à l'heure actuelle sur la gestion de ces ententes de financement.

> Vous demandez quelles mesures nous prenons pour assurer cette obligation de rendre compte. Je vais répondre directement à cette question. J'ai reviendrai par la suite, mais je pensais qu'il valait mieux aborder cette question rapidement.

> Les chefs et les conseils de bandes sont reconnus comme chefs aux termes de la Loi sur les Indiens. Les membres des communautés peuvent obliger leurs chefs élus de rendre compte de différentes façons. Notamment, les vérifications comptables annuelles qui sont mises à la disposition des membres de la bande. Le processus est donc transparent; il y a communication des renseignements.

Les enseignants doivent être agréés par des organismes mentioned last time we were together. Basic services—for provinciaux, comme je l'ai dit au cours de la dernière réunion. Les services de base—l'éducation élémentaire et secondaire doivent être offerts. Cela signifie que l'éducation doit pouvoir if you will, between systems, in other words, between a first être transférable de système à système, notamment entre une école dirigée par une Première nation et une école qui relève des provinces et vice versa. Nous allons plus tard passer en revue les mécanismes que nous avons mis en place pour assurer une telle transférabilité. Chaque année, le directeur de l'école doit attester de la transférabilité des matières enseignées dans son école.

> Comme je l'ai mentionné, on doit procéder tous les cinq ans à une évaluation complète du système scolaire. De plus, des mécanismes de redressement doivent être en place, particulièrement au niveau postsecondaire. La collectivité doit disposer de tels mécanismes en cas de plaintes ou d'appels à l'égard des choix qui sont posés.

> Il faut également rendre compte de l'utilisation des fonds publics au Parlement. Nous évaluons la santé financière des différentes collectivités. Les vérifications annuelles sont passées en revue par des comités régionaux de vérification. S'il y a des problèmes. . . et nous avons cerné les situations où il pourrait y en avoir. Ainsi, lorsque les dettes commencent à dépasser les recettes d'environ 8 p. 100, un plan de gestion financière ou un plan de redressement est mis en place.

> Il existe trois sortes de plans de gestion financière. Tout d'abord, un plan qui relève totalement du bénéficiaire ou de la Première nation; deuxièmement un plan de cogestion où la Première nation et le ministère travaillent de concert pour régler les problèmes; troisièmement, un plan dans le cadre duquel le ministère engage une tierce partie pour contrôler les finances et s'assurer que les services de base sont fournis. Dans ce dernier cas, la situation ressemble davantage à une administration judiciaire.

In all of these you can see that we're working with first nations to try to clear up a particular problem. We are concerned, as are first nations, with accountability, and we continue to strengthen it. For example, I mentioned last time that we were working with the Auditor General's office. We've agreed on three principles for accountability: transparency, disclosure and redress. We're building these into the agreements or arrangements that we enter into with first nations.

We are revising and expanding our indebtedness policy to look at credit and indebtedness. Borrowing is a financial tool that, if used properly, can be of benefit to first nations. Most of us recognize that. I do when I pay my monthly mortgage. Some of us may be lucky enough not to have one. Anyway, debt is an appropriate instrument if managed correctly.

The focus of this new policy, which is in draft stage right now, is to make sure first nations and their constituents are aware of what's happening and are protected. The policy is explicit about the federal government not being a guarantor of first nations debts, unless there's an explicit agreement such as in housing. So we are not a guarantor of a trade payable that may be entered into for construction with a local lumber yard or a local hardware store.

Last time I mentioned the year end reporting guide. We have worked with the Canadian Institute of Chartered Accountants to try to establish a firm set of rules that all band auditors will use—both from a financial point of view and to some extent a program point of view—that is consistent with generally accepted accounting principles and first nations activity. For example, the AFN was part of that working group, and that is in place.

So people understand the rules of the playing field. We have established audit committees in each region that vigorously review all band audits and give feedback.

Let me give you some examples. We could leave copies of generic types of agreements with the clerk so that you could pore over them and see various clauses where accountability kicks in. Under one type of agreement called a flexible transfer agreement, we require a nominal roll, every year, which is attested to or signed off by the principal or some accountable individual of the education authority. The nominal roll is reviewed by Indian Affairs. We do some testing around that, whether testing in comparison to other statistical information or checking back with communities to make sure it is accurate.

• 1120

We also asked for an annual program certificate whereby the principal has to confirm that the programs meet provincial standards. I was talking about transferability between systems. That's where the principal signs, as a professional, that they are

[Traduction]

Dans tous ces cas, le ministère travaille de concert avec les Premières nations pour essayer de régler les problèmes. Nous nous préoccupons, comme les Premières nations, de la question de la responsabilité financière et nous continuons à renforcer celle—ci. Exemple, au cours de la dernière séance, j'ai mentionné que nous travaillions en collaboration avec le Bureau du vérificateur général. Nous nous sommes mis d'accord pour appliquer trois principes: transparence, communication des renseignements et redressement. Ces trois principes figurent dans les ententes que nous concluons avec les Premières nations.

Nous sommes en train de passer en revue et d'étendre notre politique en matière d'endettement et nous étudions la question du crédit et de l'endettement. L'emprunt est un outil financier qui peut être à l'avantage des Premières nations s'il est utilisé à bon escient. C'est ce que la plupart d'entre nous font lorsque nous prenons une hypothèque. Certains ont peut-être la chance de ne pas en avoir. De toute façon, l'emprunt est un instrument valable s'il est géré avec prudence.

Le but de cette nouvelle politique qui en est encore à l'étape de l'élaboration est de s'assurer que les Premières nations sont au courant de la situation et sont protégées. La politique est explicite, le gouvernement fédéral ne garantit pas les dettes des Premières nations à moins qu'une entente explicite n'intervienne à cet égard comme dans le cas de l'habitation. Mais le gouvernement fédéral ne garantit pas les frais encourus auprès d'une quincaillerie locale ou d'un marchand de matériaux de construction.

Au cours de la dernière réunion, j'ai parlé des rapports de fin d'année. Nous avons travaillé de concert avec l'Institut canadien des comptables agréés pour essayer d'établir des règles—portant sur l'aspect financier mais également dans une certaine mesure sur les programmes—règles dont pourraient se servir tous les vérificateurs de bandes qui tiennent compte des principes comptables généralement reconnus et des activités des Premières nations. L'Assemblée des Premières nations a participé à ce groupe de travail et ces règles sont maintenant en place.

Nous avons établi des comités de vérification dans chaque région qui étudient dans les moindres détails les vérifications des bandes et commentent les différentes questions abordées pour faire en sorte que les règles sont bien comprises.

J'aimerais vous donner quelques exemples. Nous pourrions remettre à la greffière des exemplaires d'ententes types. Vous pourriez les examiner et vous rendre compte des différents articles qui portent sur la question de la responsabilité financière. Il y a notamment les ententes de paiement de transfert souple pour lesquelles nous avons besoin de listes portant la signature du directeur d'école ou de toute personne responsable dans l'administration scolaire. Cette liste est passée en revue par les Affaires indiennes en tenant compte notamment d'autres renseignements statistiques ou en nous assurant dans les collectivités que la liste est bien exacte.

Nous exigeons également du directeur que celui-ci atteste que le programme annuel en cours correspond bien aux normes provinciales. Je vous ai parlé de la transférabilité entre systèmes. Le directeur doit s'engager, en tant que professionnel, à offrir

students can, if they decide to, move from an on-reserve situation, whether it be from grade 8 to grade 8 in a provincial school or grade 8 to grade 9 in a provincial situation, or to a post-secondary education or college situation. So that is signed off on an annual basis by the principal.

Obviously in the case of post-secondary education we get a complete list of students, their residence, what they're studying, these types of information on post-secondary education.

That gives you an idea of the types of things we're doing and have been doing vis-à-vis accountability, and as I said, I will get into some more specifics as we move through that.

Here I think I'm breaking into the list of questions you provided us in an orderly fashion. I'm hoping to follow your questions one by one.

You asked us about the aboriginal head start program, which as you know is the responsibility of the Minister of Health. I can give you some details today, but you may want to contact directly Mr. Brian Ward, who is director general of the children's bureau at Health Canada, and ask for more information as well. He is the point person on that.

Your first question was is the aboriginal head start program in effect today? My understanding is that Health Canada has completed consultations with approximately 420 local, regional, and national organizations: aboriginal organizations and social groups. Health Canada has also convened a group of aboriginal technical experts to provide advice on program guidelines and design framework. Health Canada is now in the process of implementing the program developed as a result of these consultations.

What is the extent of DIAND's participation in this activity? We in the Department of Indian Affairs participated in the interdepartmental committee discussions on the program design and consultation strategy. We were also consulted on the final program design before its approval by cabinet. DIAND will not be participating in its implementation but will be kept informed by Health Canada. Basically, we were involved in the preliminary and the design work and now it's over to Health Canada, who have lead responsibility.

You also asked what other federal departments were involved in that. I believe Human Resources Development Canada was consulted as well on the program design because of their involvement in child care. So they were involved in that.

You asked what the total amount of federal expenditures was on this program. I'd like to qualify my statement here; I think that's something you should exact from Health Canada, but I believe that once the program is operational, expenditures will be dependent on Treasury Board approvals and annual budgets, etc. So I can't really give you much information on that.

[Translation]

providing a standard that is comparable to other systems so that un programme comparable à celui d'autres systèmes pour que les élèves puissent, s'il le décident, passer d'une école de la réserve à une école de la province, ou changer de classe dans l'un ou l'autre système ou être admis dans les institutions postsecondaires ou les collèges. Le directeur doit donc attester de l'équivalence avec les autres programmes provinciaux.

> Évidemment, dans le cas de l'éducation postsecondaire, nous obtenons une liste complète des étudiants, de leur adresse, de leur programme d'études, etc.

> Cela vous donne une idée des dispositions que nous avons prises et continuons à prendre en matière de responsabilité financière. Comme je l'ai dit, je vous donnerai davantage de détails au fur et à mesure que nous répondrons à vos questions.

> Et j'en arrive ainsi à la liste des questions que vous nous avez fournie. J'espère pouvoir les passer en revue une à une.

> Vous avez posé des questions au sujet du programme Bon départ qui, comme vous le savez, relève du ministère de la Santé. Je pourrais vous donner des détails aujourd'hui, mais vous voudrez peut-être vous mettre en contact directement avec M. Brian Ward, directeur général du Bureau des enfants de Santé Canada. Il pourra vous donner davantage de renseignements car il est la personne qu'il faut contacter à ce sujet.

> Dans votre première question vous demandez si le programme Bon départ pour les autochtones est en vigueur aujourd'hui. Si je comprends bien, Santé Canada a terminé les consultations avec à peu près 420 organisations locales, régionales et nationales, organisations autochtones et groupes sociaux. Santé Canada a également convoqué un groupe d'experts techniques autochtones capables de fournir des conseils sur les directives de ce programme et l'élaboration de celui-ci. Santé Canada est à l'heure actuelle en train de mettre en oeuvre le programme élaboré à la suite de ces consultations.

> Dans quelle mesure MAINC participe-t-il à ce programme? ministère a participé aux discussions du comité interministériel sur la conception du programme et la stratégie de consultation. On nous a également consultés au sujet de la conception finale du programme avant que celui-ci ne soit approuvé par le Cabinet. Le MAINC ne participera à son application, mais sera tenu au courant par Santé Canada. De façon générale, nous avons participé aux discussions préliminaires ainsi qu'à la conception du programme. À l'heure actuelle, celui-ci relève de Santé Canada qui a la responsabilité principale dans ce domaine.

> Vous demandez également quels autres ministères fédéraux participent à cette initiative. Si je ne me trompe, Développement des ressources humaines Canada a été consulté également au sujet de la conception du programme étant donné les responsabilités de ce ministère en ce qui concerne la garde des enfants.

> La question suivante porte sur le montant total des dépenses fédérales consacrées au programme Bon départ. Je crois qu'il faudrait poser la question à Santé Canada. Si je ne me trompe cependant, lorsque le programme sera opérationnel, les dépenses dépendront de l'approbation du Conseil du Trésor, des budgets annuels, etc. Je ne peux donc vous donner beaucoup de renseignements à ce sujet.

You asked what specific services the program offers to parents of disadvantaged children. From what I understand, and in accordance with the red book commitment, each community will have flexibility in designing a program to meet the specific needs of children. I think I'm going to leave that there because I feel I'm getting over my depth in that this is not our program.

However, I should add one other bit of information that you may want to follow up. In 1992 Health Canada launched a five-year initiative entitled brighter futures for reserve communities. You're probably quite familiar with that. One of its components, the child development initiative, provides funds to first nation communities for a range of child development and mental health services.

• 1125

This initiative is a program similar in approach to the aboriginal head start program. The committee may want to speak to Janice départ pour les autochtones. Vous voudrez peut-être parler à Janice Hopkins, director general of Indian and northern health services in Hopkins, directrice générale, Services de santé des Indiens et des Health Canada to get more information on that. This may be of assistance to you.

Elementary secondary education: You were asking some questions about education framework agreements. Perhaps I could just sur les ententes cadre dans le domaine de l'éducation. Je pourrais lead in to make sure I have the sense of it.

You mentioned that according to the 1994-95 estimates of the Indian and Inuit affairs program, we signed a five-year agreement with the Union of Ontario Indians to create a central structure for the development, promotion and control of Indian education in Ontario. You wanted an overview of this agreement and its implementation.

The memorandum of understanding with the Union of Ontario Indians aims to develop models of governance, to coordinate the delivery of education services for 42 first nations within the union. Areas examined within the MOU include local, tribal and regional authorities and responsibilities, relationships with provincial boards of education and the development of culturally appropriate curricula for provincial and first nation schools. The MOU is managed by Canada and the Union of Ontario Indians management committee, which is responsible for the review and joint planning of that agreement.

I'll ask Al Horner in a minute or so to give you some highlights of the progress that has been made to date on that. They are entering the third year of this five-year agreement.

You asked a number of questions. Perhaps I could run through those and then we'll tell you about some of the progress that has been

You wanted to know what was meant by development, promotion and control of Indian education in Ontario. The term "Indian control of Indian education" originated in the National Indian Brotherhood 1972 document, which you may have seen. Indian Control of Indian Education was its title. The document stressed the need for Indian people to have more control over the education of their children, with increased respect for aboriginal culture and values.

[Traduction]

Vous demandez également quels services particuliers le programme offre aux parents des enfants défavorisés. Si je comprends bien, et si l'on tient compte de l'engagement du livre rouge en la matière, chaque collectivité aura la possibilité de mettre au point un programme qui tiendra compte des besoins précis des enfants. Je n'en dirai pas davantage, je ne voudrais en effet pas m'aventurer dans un domaine qui n'est pas le nôtre.

Cependant, i'aimerais ajouter qu'en 1992, Santé Canada a lancé une initiative quinquennale dans le cadre du programme Grandir ensemble. Vous êtes sans doute au courant de ce programme. L'initiative de développement de l'enfant, une des composantes de ce programme, fournit des fonds aux collectivités des Premières nations pour différents services portant sur le développement de l'enfant et la santé mentale.

Il s'agit en fait d'une initiative qui ressemble au programme Bon populations du Nord, Santé Canada.

Éducation élémentaire et secondaire: Vous posez des questions peut-être vous donner des explications afin d'être bien sûr de comprendre ce que vous recherchez.

Vous dites que selon le budget de 1994–1995 — programmes des affaires indiennes et inuit-, le MAINC a signé une entente de cinq ans avec l'Union des chefs indiens de l'Ontario, afin de créer une structure centrale visant à développer, promouvoir et contrôler l'éducation des Indiens en Ontario. Vous voulez un aperçu de l'entente et de sa mise en oeuvre.

Le protocole d'entente avec l'Union des chefs indiens de l'Ontario vise à mettre au point des modèles de gestion, afin de coordonner la prestation des services d'éducation pour les 42 Premières nations au sein de l'union. Le protocole porte sur les attributions des autorités tribales locales et régionales, les rapports avec les conseils scolaires provinciaux et l'élaboration de programmes d'études sensibles à la diversité culturelle pour les écoles provinciales et celles des Premières nations. Le protocole est géré par le comité de gestion regroupant des représentants du Canada et de l'Union des chefs indiens de l'Ontario; ce comité de gestion est responsable de l'examen et de la planification conjointe de l'entente.

Dans un instant, je demanderai à Al Horner de vous parler brièvement des progrès qui ont été réalisés jusqu'à présent à ce chapitre. On en est à la troisième année de cette entente quinquenna-

Vous avez posé différentes questions. Je pourrais peut-être y répondre rapidement pour vous parler ensuite des progrès qui ont été réalisés.

Vous demandez ce que l'on entend par développer, promouvoir et contrôler l'éducation des Indiens en Ontario. L'expression «contrôle par les Indiens de l'éducation des Indiens» était le titre du document de la Fraternité nationale des Indiens publié en 1972 et que vous avez peut-être vu. Le document insistait sur le besoin pour les Indiens d'exercer un plus grand contrôle sur l'éducation de leurs enfants, pour promouvoir le respect de la culture et des valeurs autochtones.

The department has transferred the operation of federal schools to a large extent to local first nations since the 1970s, as we saw in the last presentation.

In 1988, the Assembly of First Nations released a report, *Traditions and Education: Towards a Vision of Our Future*, which reviewed the development of Indian control of Indian education beyond the community level and made over 50 recommendations—it was quite thorough—on this subject.

The MOU with Ontario is examining some of the concerns raised by the AFN within a Union of Ontario Indians context, so it's working on that jurisdictional question.

Does this mean the local educational authority will assume total or partial jurisdiction over education? The purpose of the MOU is to develop models of governance and to coordinate the delivery of education services for the 42 first nations within the union territory. The MOU is not being used to negotiate the recognition or transfer of jurisdiction over education to first nations within the union.

Who will be affected by it? Obviously the membership of the 42 first nations and the tribal councils within the territory.

It is anticipated that other first nations and political associations with Ontario will also receive indirect benefits as a result. In other words, there will be spin-offs.

• 1130

Is it directed only at status Indians living on reserve? The focus of the agreement is directed at status Indians receiving education services living on–reserve. Will status Indians living off–reserve also fall under the agreement? The delivery of education to status off–reserve Indians is the responsibility of the provincial government. That has been our position to date.

Have the educational concerns of the Métis communities also been addressed? It is focused at the 42 first nations or the status on-reserve. It is not focused to off-reserve or Métis.

Perhaps, Al, you could just briefly outline some of the progress that has been made on this MOU at this point.

Mr. Al Horner (Director, Indian Programming and Funding Allocation Directorate, Corporate Services, Department of Indian Affairs and Northern Development): The MOU established roughly seven broad objectives on which there was agreement as to things they would like to accomplish. Briefly, without going into a broad description about each of the objectives, they dealt with the areas of: governance, education policy and resource allocation; training for counselling teachers and trustees; providing support to first nations involved in education delivery; curriculum development and delivery of programs in relation to post–secondary education and adult education; and finally, some research into the area of education.

I'll now give you an idea, as Bill suggested, of some of the things they have managed to agree on and in fact have been working on over the last three years.

[Translation]

Le ministère a transféré la gestion des écoles fédérales aux Premières nations, et cela dans une grande mesure, depuis les années soixante—dix, comme nous l'avons dit au cours de la dernière réunion

En 1988, l'Assemblée des Premières nations publiait un rapport intitulé «Traditions et éducation: Une vision de notre avenir», où il était question du contrôle par les Indiens de l'éducation des Indiens et qui présentait 50 recommandations sur la question. Il s'agit d'un document très exhaustif.

Le protocole d'entente avec l'Ontario aborde certaines des préoccupations soulevées par l'Assemblée des Premières nations dans le contexte de la participagion de l'Union des Indiens de l'Ontario. Ce protocole aborde donc cette question de compétence.

Cela signifie-t-il que l'administration scolaire locale assumera un pouvoir total ou partiel sur l'éducation? Le but du protocole d'entente est d'élaborer des modèles de gestion et de coordonner la prestation des services d'éducation dans le cas des 42 Premières nations résidant dans le territoire de l'union. Ce protocole ne sert pas à négocier la reconnaissance ou le transfert de compétences aux Premières nations qui relèvent de l'union.

Qui sera touché par cette entente? Les membres des 42 Premières nations et les conseils tribaux relevant de ce territoire.

On s'attend à ce que d'autres Premières nations et associations politiques de l'Ontario en retirent des avantages. En d'autres termes, il y aura des retombées.

L'entente vise-t-elle seulement les Indiens inscrits vivant sur une réserve? L'entente vise les Indiens inscrits qui bénéficient de services scolaires pendant qu'ils habitent dans les réserves. Les Indiens inscrits vivant hors réserve sont-ils également visés par cette entente? Dans ce cas, la responsabilité des services d'éducation relève du gouvernement provincial. Depuis toujours, telle est notre position.

Cette entente tient—elle compte également des préoccupations des collectivités métis en matière d'éducation? Cette entente vise les 42 Premières nations, soit les Indiens inscrits vivant dans les réserves, et non les Indiens hors réserve ou les Métis.

Al, vous pourriez peut-être parler brièvement des progrès qui ont été réalisés dans le cadre du protocole d'entente jusqu'à présent.

M. Al Horner (directeur, Direction du financement et des programmes pour les Indiens, Services ministériels, ministère des Affaires indiennes et du Nord): Le protocole d'entente établissait pour ainsi dire sept grands objectifs qui ralliaient les suffrages. Sans vouloir entrer dans les détails, il s'agissait de la gestion, la politique en matière d'éducation et la répartition des ressources; la formation pour les enseignants et les conseillers; l'appui aux Premières nations participant aux services d'éducation; le développement des programmes de cours offerts dans le domaine de l'éducation postsecondaire et l'éducation aux adultes et, finalement, dans une certaine mesure, la recherche dans le domaine de l'éducation.

Je vais vous donner une idée, comme Bill l'a demandé, de certaines des questions sur lesquelles ils sont tombés d'accord et sur lesquelles des progrès ont été réalisés au cours des trois dernières années.

In terms of governance, the Union of Ontario Indians has established an education secretariat responsible for the activities related to the MOU. In turn, they have developed protocols vis-à-vis the relationships that will be had between the education secretariat and the individual first nations.

As well, there is an agreement that the secretariat is responsible for reporting to the Union of Ontario Indians at their grand assemblies, providing what has been achieved to date and where they plan to go in terms of the future.

In terms of the objective related to education policy and resource allocation, the secretariat has developed, in conjunction d'éducation et la répartition des ressources, le secrétariat a mis with a number of first nations, an education policy handbook for first nations in the territory. They have developed as well an anti-racism policy for use by first nations and provincial school boards. The education secretariat has become involved in helping first nations establish their priorities and the resource allocations that need to be taken on an annual basis.

In terms of dealing with types of training that have been developed in relation to trustee and teacher counsellor training, the secretariat has implemented a three-part education assistance program. Part of this has already been implemented. The first two parts have already been implemented, some in the summer of last year and some as recently as February of this year. The third part will be implemented in the summer of 1995.

They have also developed a teacher and counselling language program. This will be delivered this summer. The training is done at the Union of Ontario Indians training centre, located in North Bay. As well, they have initiated a trustee training with two of the first nations in the territory, specifically Rocky Bay and Kettle and Stoney Point.

• 1135

In terms of education support services, in a number of instances they've assisted a local first nation community in protocoles ont permis à une Première nation locale de négocier negotiating a tuition agreement with a local school board. In un accord sur les frais de scolarité avec un conseil scolaire local. addition, they have helped a first nation move from a situation En outre, ils ont permis à une Première nation de créer un in which their education program was delivered from a local provincial school board to a situation in which it is now being delivered through a first nation-operated school board. The one I'm s'agit de la Première nation de Rocky Bay. referring to is the Rocky Bay First Nation.

They've also been involved in curriculum development and, in particular, a tripartite project with the Munsee-Delaware First Nation that is focused on curriculum development. They have developed a career counselling program as well.

In terms of the objective related to post-secondary and education skills, they've done a fair bit here. They've been involved in the development of a native health care worker program with Cambrian College. They've developed a native teacher training and native counsellor program for the Union of Ontario Indians They've developed a job-readiness training program, a police training program, and a fishing and conservation officer training program. They are currently D'autres programmes comme un programme de préparation à

[Traduction]

En ce qui concerne la gestion, l'Union des Indiens de l'Ontario a mis sur pied un secrétariat de l'éducation chargé des activités se rapportant au protocole d'entente. Elle a élaboré des protocoles qui régissent les rapports entre le secrétariat de l'éducation et les différentes Premières nations.

De plus, selon l'entente, il incombe au secrétariat de faire rapport à l'Union des Indiens de l'Ontario, lors de leurs grandes assemblées, des réalisations actuelles et futures.

Quant à l'objectif se rapportant à la politique en matière au point, en coopération avec plusieurs Premières nations, un manuel sur la politique en matière d'éducation à l'intention des Premières nations relevant de l'union. De plus, le secrétariat a rédigé une politique antiracisme à l'usage des conseils scolaires des Premières nations et des écoles provinciales. Le secrétariat a aidé les Premières nations à établir leurs priorités et la répartition des ressources sur une base annuelle.

En ce qui concerne la formation pour les conseillers et les enseignants, le secrétariat a mis au point un programme d'aide à l'éducation à trois volets, dont les deux premiers ont déjà été appliqués, à la fin de l'année passée et à une date aussi récente que février de cette année. La troisième partie sera appliquée à l'été de

Le secrétariat a également mis au point un programme de formation linguistique pour les professeurs et la formation aura lieu cette année au centre de formation de l'Union des Indiens de l'Ontario à North Bay. Un programme de formation des conseillers a également été mis sur pied avec deux Premières nations dans les territoires de l'union, notamment Rocky Bay et Kettle et Stoney Point.

Pour ce qui est des services de soutien à l'éducation, ces conseil scolaire qui administre maintenant un programme éducatif qui relevait jusqu'alors d'un conseil scolaire provincial local. Il

Ces accords ont aussi permis la mise au point d'un programme scolaire dans le cadre notamment d'un projet tripartite auquel participe la Première nation Munsee-Delaware. Ce projet a aussi donné lieu à la conception d'un programme d'orientation professionnelle.

Des programmes ont aussi été réalisés dans le domaine de l'enseignement postsecondaire et la formation des enseignants. Dans le cadre de ces accords, on a mis au point en collaboration avec le Collège Cambrian un programme de formation de travailleurs sociaux autochtones. On a aussi mis au point un programme de formation d'enseignants et d'orientateurs autochtones à l'intention de l'Union des Indiens de l'Ontario.

and a small business training program. So there's been a fair amount of activity in this particular area.

In terms of research around education, they're particularly interested in looking at programs around small business and junior achievement. These are areas where less progress has been made so far, so the research is intended for the upcoming year and the subsequent year.

They want to evaluate the effectiveness of elementary, secondary and post-secondary education in the union territory. I think this is an appropriate activity for a body that is presumably interested in aboriginal or first nation education.

So those are brief highlights of the type of progress that has been made under this MOU with the Union of Ontario Indians.

Mr. Austin: You also asked about other educational framework agreements. There are two others I would like to highlight, one being in Manitoba and the other in Nova Scotia. These agreements are obviously linked to and consistent with the government's position on the inherent right of self-government.

In November 1994 the Minister of Indian Affairs and Northern Development and thirteen Micmac chiefs signed a political accord to do a number of things: to undertake and to enter into negotiations for the complete transfer of jurisdiction; to conclude an agreement by June 1995; to seek federal approval of the agreement and ratification by the bands; and to negotiate the funding necessary to constitute such a body. This is moving forward.

I'll give you some of the highlights of the agreement. The key is the transfer of federal jurisdiction over elementary and secondary education on reserve to the thirteen Micmac first nations. This would mean total control of all elementary, secondary and post-secondary education programs. It would include facilities, operations and maintenance, education program capital, school buildings and adult education. It would leave the Minister of Indian Affairs and Northern Development with a minimum of residual fiduciary responsibility. It would probably envisage legislation concerning the inherent right.

[Translation]

working on a justice of the peace and court worker training program l'emploi, un programme de formation de policiers et un programme de formation des agents de pêche et de conservation ont aussi été mis sur pied. À l'heure actuelle, on conçoit aussi un programme de formation de juges de la paix et d'employés des tribunaux ainsi qu'un programme de formation destiné à ceux qui veulent créer une petite entreprise. On peut donc dire que beaucoup de travail a été fait dans ce domaine particulier.

> Pour ce qui est des recherches dans le domaine de l'éducation, on s'est surtout intéressé aux programmes touchant les petites entreprises et aux programmes axés sur une amélioration des résultats scolaires des jeunes. Comme les progrès ont été moins manifestes dans ces domaines, on compte continuer les recherches sur ces questions au cours de l'année qui vient ainsi que de l'année suivante.

> L'un des objectifs visés est d'évaluer l'efficacité de l'enseignement élémentaire, secondaire et postsecondaire dans le territoire relevant de l'Union. À mon avis, il s'agit d'une activité permanente pour un organisme qui est censé s'intéresser à l'éducation des autochtones ou des Premières nations.

> Voilà donc brièvement les progrès réalisés grâce au protocole d'entente conclu avec la Union of Ontario Indians.

> M. Austin: Vous avez aussi posé une question au sujet des autres accords cadre dans le domaine de l'éducation. Il y en a deux autres dont je voudrais vous parler, l'un qui a été conclu avec la province du Manitoba et l'autre avec celle de la Nouvelle-Écosse. Ces accords sont évidemment liés à la position du gouvernement relative au droit inhérent à l'autonomie politique et s'y conforment.

> En novembre 1994, le ministre des Affaires indiennes et du Nord et 13 chefs Micmacs ont signé un accord politique établissant divers objectifs: entamer des négociations en vue du transfert complet de compétences dans le domaine de l'éducation; conclure un accord avant juin 1995; soumettre l'accord à l'approbation du gouvernement fédéral et le faire ratifier par les bandes et négocier le financement nécessaire à la création de cet organisme. Ces négociations sont actuellement en cours.

> Voilà donc quelques faits saillants de cet accord. L'objectif essentiel du gouvernement fédéral est de remettre aux 13 Premières nations Micmacs la compétence sur l'enseignement élémentaire et secondaire dispensé sur la réserve. Aux termes de cet accord, les programmes d'enseignement élémentaire, secondaire et postsecondaire relèveraient exclusivement des Premières nations Micmacs. L'accord comporte également des dispositions concernant les installations à fournir, leur exploitation ainsi que leur entretien, de même que des dispositions portant sur le programme d'immobilisation dans le domaine de l'éducation, les écoles et l'éducation permanente. Le ministère des Affaires indiennes et du Nord n'aurait plus, aux termes de cet accord, que des responsabilités fidiciaires résiduelles minimales dans le domaine de l'éducation. L'accord envisage sans doute l'adoption d'une loi reconnaissant le droit inhérent des autochtones dans le domaine de l'éducation.

• 1140

You posed a question, which I will read to you: "By assuming authority for all Indian education program funding in Nova Scotia, how does the Micmac education authority operate"?

Je vais vous lire une des questions que vous nous avez posées: En assumant la responsabilité du financement de tous les programmes d'études indiens en Nouvelle-Écosse, comment fonctionne la Micmac Educational Authority?

The structure of that authority is as follows. The executive committee is composed of the chiefs. The director and chief executive officer and staff is the second level. They are building the governance capacity and doing the negotiations, and are involved in trying to establish second—and third—level services. There is a community—based education responsibility in activity at each band level. It's envisaged as a three—tiered structure with the executive committee, the operational or director and CEO level, and then the community—based education activity at the community level. That's how it's presently foreseen, but that may change as they move through.

Does it perform the same functions as the provincial education department? Not as yet, but it should perform the same functions once it has taken over full jurisdiction.

You wanted some highlights concerning the agreement with the Assembly of Manitoba Chiefs. An education framework agreement was signed in December 1990 between the department and the Assembly of Manitoba Chiefs. The purpose of the agreement was to recognize the intent and commitment of both parties to negotiate formal arrangements on Indian education in Manitoba, and to establish the parameters within which such an arrangement could be negotiated.

The objectives initially outlined in the agreement were to identify educational matters that required immediate or long-term attention and resolution. So there was both short-term and long-term provisions. Another objective was to develop an agenda for change that would accelerate Indian control, authority, management and jurisdiction in Indian education in Manitoba.

There was activity related to research and development for initiatives to support and enhance the development of a better education system under Indian education. To develop models of possible education systems under Indian control is one of the attributes that they are seeking.

They want to identify the appropriate role of the department with respect to its responsibilities and obligations in relation to education and Indian people, and to develop a plan for the devolution to Indian people in Manitoba of control over management of their education institutions, and to develop a process for the purpose of establishing funding arrangements.

The document foresaw that once jurisdiction is established for reserve populations, negotiations will continue with the province and other jurisdictions over curriculum development and transferability, and things like education level equivalencies, programs and standards, teacher certification, evaluation of the educational system for possible accreditation and teacher training. Eventually negotiations will start for total jurisdiction, so it was a stepped sort of proposal.

[Traduction]

Voici la structure de cette administration. Le comité exécutif se compose de chefs. Le directeur, l'administrateur principal ainsi que le personnel constituent le deuxième palier de fonctionnement. Ces personnes participent aux négociations et au processus de concrétisation du concept d'intendance et essaient de mettre sur pied les services de deuxième et de troisième niveau. Chaque bande est responsable de l'éducation communautaire. On envisage donc la création d'une administration à trois paliers dont le premier serait le comité exécutif, le deuxième, le directeur et l'administrateur principal et le troisième, l'éducation communautaire. C'est le modèle qu'on envisage à l'heure actuelle, mais il est possible qu'on y apporte des changements.

Cette administration remplira-t-elle les mêmes fonctions que le ministère provincial de l'Éducation? Pas tout de suite, mais ce sera le cas lorsqu'elle aura pleine compétence dans le domaine de l'éducation.

Vous avez demandé quels étaient les points saillants de l'accord conclu avec la Assembly of Manitoba Chiefs. En décembre 1990, le ministère et la Assembly of Manitoba Chiefs ont signé un accord cadre dans le domaine de l'éducation. L'accord faisait état de l'intention et de la volonté des deux parties de négocier des accords officiels sur les services scolaires destinés aux Indiens du Manitoba et de fixer les paramètres à l'intérieur desquels un tel accord peut être négocié.

À l'origine, l'accord se fixait comme objectif d'identifier les problèmes à régler immédiatement ou à long terme dans le domaine de l'éducation. Il comportait donc des dispositions sur les actions à prendre à court terme et à long terme. L'autre objectif de l'accord consistait à mettre au point un programme de changements en vue d'accélérer le transfert de la compétence dans le domaine de l'éducation du gouvernement fédéral aux Indiens du Manitoba.

Des activités de recherche et de développement ont été menées dans le but de trouver des moyens de favoriser et d'appuyer le développement d'un meilleur système d'éducation relevant de l'administration indienne. Cette administration cherche notamment à mettre au point des modèles de systèmes d'éducation.

Il s'agit d'établir quel est le rôle que le ministère devrait jouer dans l'exécution de ses responsabilités dans le domaine de l'éducation envers les autochtones et de mettre au point un plan en vue de la remise aux Indiens du Manitoba de la gestion de leurs établissements d'enseignement et de conclure à cette fin des ententes de financement.

Le document prévoyait qu'une fois que les populations des réserves auraient pris en main le domaine de l'éducation, les négociations se poursuivraient avec la province et avec d'autres autorités en vue de mettre au point un programme scolaire et d'aborder des points comme la reconnaissance des crédits, les programmes, les normes, les qualifications des enseignants ainsi que l'évaluation des systèmes d'éducation en vue de l'accréditation et de la formation possible des enseignants. Des négociations finiront par être entamées en vue d'un transfert total des compétences. Il s'agissait donc d'une étape précédant une proposition officielle.

[Translation]

1145

Another question was how does that fit into the dismantling activity in Manitoba? The agreement itself, the education framework, has been identified in the dismantling work plan as one of the projects to be expedited for completion by early 1996, so it's being targeted as, if you want, fast track. Two or three initiatives have been identified as such, and education would be one of them.

What will happen is yet to be foreseen, but the five-year agreement will end at the end of this calendar year, so it will move under the dismantling activity. I think there'll be a considerable amount of progress in that venue. It certainly is a process that is consistent with the Liberal Party's red book initiatives and it's also consistent with the fact that the Department of Indian Affairs will be wound down gradually, at a pace agreed to by first nations. I think that picks up that theme as well.

There is a question concerning whether the Manitoba initiative will be similar in scope to the one in Nova Scotia, in other words a comparison of the two. The answer to that, quite straightforwardly, is yes. I won't elaborate on that.

I'm conscious also of the amount of time you may have and I want to get to a number of the questions.

The Chairman: Will you be able to furnish your written notes to the subcommittee?

Mr. Austin: Yes, if that is desirable. It will take a day or two to transcribe some of them and to have them translated, sir, but certainly.

The Chairman: We would appreciate it.

Mr. Austin: Okay.

You also asked whether DIAND and the federal government are devolving or transferring education for first nations to provinces. We're not devolving education programming and responsibility to provinces. Close to 50% of the on-reserve Indian elementary and secondary students attend provincial schools, as we saw the last time.

There is necessarily a relationship between the department and provincial school boards. These school boards are asked to provide programs and services, paid directly either by the first nations or by DIAND. DIAND's policy of devolution is aimed at transferring programs and responsibility to first nations so that first nations and not DIAND will negotiate and conclude agreements with the provincial school boards. A number of first nations do that now; the others are signatories to tripartite agreements with the provincial education authorities.

I don't feel first nations would accept the transfer of federal educational responsibilities to provinces because of their belief that the federal government has fiduciary and treaty obligations. So I think that's where that rests.

Vous vouliez aussi savoir comment cet accord s'intègre dans le programme de démantèlement au Manitoba? L'accord lui-même, soit l'accord cadre dans le domaine de l'éducation, est prévu, dans le programme de démantèlement, comme l'un des projets qui doit aboutir au plus tard au début 1996. On a donc décidé de lui accorder la priorité. Deux ou trois initiatives ont donc été jugées prioritaires, dont celle dans le domaine de l'éducation.

On ne peut pas encore prévoir ce qui arrivera, mais l'entente d'une durée de cinq ans échoira à la fin de cette année civile et sera ensuite incorporée au programme de démantèlement. Je crois que beaucoup de progrès seront réalisés dans ce domaine. C'est certainement un processus qui est conforme aux initiatives énoncées dans le Livre rouge du Parti libéral et qui cadre avec le fait que le ministère des Affaires indiennes sera progressivement démantelé à un rythme qui conviendra aux Premières nations. Je crois que cela règle cette question également.

Vous nous avez aussi demandé si la portée d'une initiative pour le Manitoba sera la même que celle prévue pour la Nouvelle-Écosse. Autrement dit, vous vouliez que nous comparions ces deux ententes. La réponse est très simple, c'est oui. Je n'en dirai pas plus.

Je sais que vous avez des contraintes de temps, mais j'aimerais encore vous entretenir de plusieurs questions.

Le président: Pourrez-vous ensuite nous remettre vos notes?

M. Austin: Oui, si cela peut vous être utile. Il nous faudra une journée ou deux cependant, monsieur le président, pour les transcrire et les faire traduire.

Le président: Nous vous remercions à l'avance.

M. Austin: Je vous en prie.

Vous avez demandé également si le MAIN et le gouvernement fédéral remettaient aux provinces la compétence en matière d'éducation pour ce qui est des Premières nations. Nous ne remettons pas la compétence aux provinces pour ce qui est de l'exécution des programmes d'éducation. Comme nous l'avons vu la demière fois, sur les réserves, près de 50 p. 100 des élèves indiens des niveaux élémentaire et secondaire fréquentent des écoles provinciales.

Le ministère entretient nécessairement des liens avec les conseils scolaires provinciaux. Soit les Premières nations directement, soit le MAIN rémunèrent ces conseils scolaires pour fournir des programmes et des services sur les réserves. La politique de désengagement du MAIN vise à confier la responsabilité de l'administration de l'exécution des programmes aux Premières nations, et ce seront elles, et non pas le MAIN, qui négocieront et concluront des ententes avec les conseils scolaires provinciaux. Un certain nombre de Premières nations le font déjà, et d'autres sont parties à des accords tripartites avec le ministère provincial de l'Éducation.

Je ne crois pas que les Premières nations accepteraient que le gouvernement fédéral remette aux provinces ses responsabilités dans le domaine de l'éducation parce qu'elles estiment que le gouvernement fédéral a à leur endroit des obligations fiduciaires et des obligations découlant des traités. Voilà ce qui en est à mon avis.

There was a number of questions concerning the democratization of education. That's a tough word for me, so l'éducation. Comme c'est un mot que j'ai du mal à prononcer, I'll try not to use it too often. First nations—and specific je ne l'utiliserai pas trop souvent. Les Premières nations, et en mention was made of the Red Pheasant Band in particulier la bande Red Pheasant de la Saskatchewan, Saskatchewan—are democratizing education by establishing educa- démocratisent l'éducation en créant des administrations et des tion authorities, school boards, separate from the band council. I like conseils scolaires autonomes qui ne dépendent pas du conseil de very much the aspects of parental involvement and community involvement in the proposal that was sketched out. We now have communauté dans la proposition qui a été soumise m'a beaucoup more information that we'll study.

[Traduction]

Plusieurs questions portaient sur la démocratisation de bande. L'importance accordée à la participation des parents et de la plu. Nous disposons maintenant de plus d'informations sur la question, informations que nous allons étudier de près.

• 1150

But there are some difficulties here as well. I have to acknowledge that each program would probably like to hold apart its particular funding for its own purposes. Education is an example. The Standing Committee on Health, with its interest in community mental health, may have the same interest.

The consequence of doing that is of concern to me and to the department. If you compartmentalize funds, first nations' elected councils, chiefs, etc., would not be able to make decisions moving moneys horizontally. As restraint manifests itself at the community level, and as more decision-making is taken at the community level, to compartmentalize or hermetically seal in the funds may not be that appropriate. It's a balance, and it's a caution that I think we have to recognize.

Right now our position is to allow first nations to progressively have more responsibility in decisions that affect them and to balance the mix of services to their particular needs, integrating things, we hope, at the community level, building synergies and using holistic concepts that will help meet their priorities with scarce resources.

You wondered if this type of authority was a logical extension of devolution and transfer to Indian control. In some respects, the concept of democratization is reflective of devolution, at least in its philosophical concept. In the initial stages of devolution, it was program by program. It's becoming more holistic now, or more of a block-type concept. We're using more block-type funding mechanisms, but we have to be cautious not to compartmentalize as well. I think that's how I would try to address that issue.

You asked some questions around band indebtedness. For a band under a financial management plan, DIAND requires that the education funds also be utilized under the FMP. We look at the total funding that goes to the band to address its indebtedness situation. Why does DIAND not agree to protect the education funds from the FMP, keeping them separate from other band funds, particularly when the band council wants to protect the education funds?

Certaines difficultés se posent également dans ce domaine. Je reconnais que chaque programme préférerait sans doute que des fonds lui soit exclusivement réservés. L'éducation en est un exemple. Le Comité permanent de la santé, qui s'intéresse à la santé mentale des collectivités, se préoccupe sans doute aussi de la même question.

Le ministère ainsi que moi-même nous nous interrogeons sur les conséquences qu'il y aurait à réserver des fonds à chaque programme. Si nous le faisons, les conseils de bande élus et les chefs ne seraient pas en mesure de modifier d'aucune façon l'allocation des fonds. Étant donné que des mesures d'économie sont adoptées à l'échelon communautaire et que de plus en plus de décisions sont prises par la collectivité, il ne convient peut-être pas de cloisonner ainsi les fonds. Je crois qu'il faut être conscients des problèmes que cela risque de poser.

À l'heure actuelle, nous tâchons de permettre aux Premières nations de prendre de plus en plus les décisions qui les touchent et de prévoir des services qui répondent à leurs besoins particuliers dans l'espoir qu'elles pourront, à l'échelle communautaire, tirer parti d'un certain effet d'entraînement et avoir recours à des concepts holistiques qui leur permettront de répondre à ces besoins malgré des ressources limitées.

Vous vous êtes demandé si ce type de pouvoir constituait un prolongement logique de la dévolution et du transfert des responsabilités aux autorités indiennes. À certains égards, le concept de la démocratisation découle de celui de la dévolution, du moins en principe. Au début du processus de dévolution, on procédait programme par programme. À l'heure actuelle, on procède plutôt par groupe de programmes. Nous avons de plus en plus recours au financement global, mais il faut prendre garde de ne pas aller trop loin. Je crois que c'est la façon dont j'aborderais la question.

Vous avez aussi posé des questions au sujet du niveau d'endettement des bandes. Dans le cas d'une bande qui est régie par un plan de gestion financière, le MAIN exige que les fonds réservés à l'éducation soient aussi gérés en fonction de ce plan. Nous tenons compte des fonds totaux qui sont accordés à la bande pour lui permettre de payer ses dettes. Pourquoi le MAIN n'accepte-t-il pas de ne pas inclure les fonds réservés à l'éducation au plan de gestion financière et de ne pas les inclure aux autres fonds versés aux bandes, particulièrement lorsque les conseils de bande veulent protéger ces fonds?

Well, we're asking first nations to be responsible for the total amounts of funds that flow to them and to manage their funds in more of a global way. We have moved away from, and are hoping to move further away from, these program stacks or silos that don't allow integration.

Within their total budget, the education budget usually is a significant part. When indebtedness situations arise, all funds have to be managed to relieve the debt. Protecting or withdrawing certain funds, such as those for education, usually extend the period of recovery and also increase the cost associated with the debt reduction. There is interest that has to be paid.

• 1155

The sooner an indebtedness situation is reversed, the better off the community is for it. When a community falls into debt, it is a very tough situation because the margin of manoeuvrability is not very wide. So they have to look at all funds and see where economies can be made to try to relieve the debt situation.

An example I might give is that one of the major components—approximately 70%—of education costs is teachers' salaries. Protecting education funds may result in teachers maintaining their salaries at pre—debt levels while other band employees have to take salary reductions or freezes.

This gives the impression that non-education workers are less important than teachers. That may not be the case. All staff must pull together to deal with indebtedness situations. So it's a tricky balance.

You asked a number of questions surrounding student enrolment. We do have some statistics for you.

We were asked how many aboriginal students are currently attending elementary and secondary schools in Canada. If possible, we were asked to provide precise figures for status Indian and Métis.

The number of status Indians enrolled in elementary and secondary schools is 95,000. The number of Inuit is 2,400. We have some others, about 5,000. The figure I provided to you before was about 103,600 and we can give you more details on that to an extent.

Let me turn to retention rates. The retention rate of 77% or 78% in the graduating year, presented the last time we talked, does not necessarily indicate success if there's not a direct correlation with graduation. That was the context. Increases in retention may mean that students are remaining in school longer but not graduating in any great numbers. The retention rate as established by DIAND may be influenced greatly by students returning to school.

Is it possible to get a retention rate that provides better quality information compared to eligible population? The first question was on people who should be in the grade level.

[Translation]

C'est que nous voulons que les Premières nations soient responsables des fonds totaux qui leur sont versés et qu'elles les gèrent de façon globale. Nous essayons de nous éloigner d'un système de séparation des fonds qui ne favorise pas l'intégration.

Le budget de l'éducation constitue une part importante du budget total des bandes. Lorsque celles—ci sont endettées, tous les fonds doivent être gérés de façon à permettre au niveau d'endettement de diminuer. La protection ou le retrait de certains fonds comme ceux qui sont réservés à l'éducation ne font habituellement que prolonger la période de rétablissement et accroître les coûts découlant de la dette. En effet, des intérêts doivent être versés.

Le plus tôt est assainie sa situation financière, le mieux c'est pour la collectivité. Lorsqu'une collectivité autochtone devient endettée, la situation est très difficile parce la marge de manoeuvre n'est pas très grande. Il faut donc que la bande cherche comment réaliser des économies afin d'assainir sa situation financière globale.

Je me permettrai de faire remarquer que les traitements des enseignants représentent environ 70 p. 100 des dépenses dans le domaine de l'éducation. Si l'on protégeait les fonds réservés à l'éducation, cela signifierait peut—être que les enseignants pourraient continuer de toucher les mêmes traitements, malgré la dette de la bande, alors que d'autres employés de la bande seraient tenus d'accepter des réductions des gels de salaires.

Cela donnerait l'impression que les travailleurs d'autres domaines sont moins importants que les enseignants. Ce n'est peut-être pas le cas. Tous les employés doivent être mis à contribution lorsqu'il y a endettement de la bande. Il est cependant difficile d'arriver à un juste équilibre.

Vous avez aussi posé des questions au sujet du nombre d'élèves. Nous avons des statistiques à vous fournir à cet égard.

Vous nous avez notamment demandé combien d'élèves autochtones fréquentent à l'heure actuelle des écoles élémentaires et secondaires au Canada. Vous nous avez demandé de vous fournir, si possible, des chiffres pour les Indiens inscrits et les Métis.

Le nombre d'Indiens inscrits fréquentant des écoles élémentaires et secondaires est de 95 000. Le nombre d'Inuit est de 2 400. S'ajoutent d'autres autochtones totalisant 5 000, Je vous ai d'abord cité le chiffre total de 103 600 élèves. Je peux d'ailleurs vous donner plus de précisions à cet égard.

Parlons maintenant du taux de persévérance scolaire. Le taux de 77 p. 100 ou 78 p. 100 pour la dernière année d'études que je vous ai cité la dernière fois ne signifie pas nécessairement que les élèves ont obtenu leur diplôme. Je tenais à replacer les choses dans leur contexte. Une augmentation du taux de persévérance scolaire pourrait signifier que les élèves demeurent à l'école plus longtemps, mais pas nécessairement qu'ils obtiennent leur diplôme en plus grand nombre. Le taux de persévérance scolaire établi par le MAIN reflète sans doute le nombre d'élèves qui retournent à l'école.

Serait-il possible d'établir un taux de persévérance scolaire qui nous renseigne mieux sur la situation réelle? La première question porte sur les élèves de niveau élémentaire.

First of all, we agree with the observation that the current retention rate of 77% or 78% in 1993–94, referred to previously, is not a perfect representation; it's a macro-indicator. The consecutive years-ofschooling indicators, which we'll discuss a bit in a minute, suffer from a lack of control over key factors such as migration. Without taking such factors into account, real gains in enrolment, growth and retention can't be truly measured.

When you boil it down, we have some macro-indicators. That's basically all we have at this point in time. I'll get into an elaboration à peu près tout. Permettez-moi de vous donner quelques précisions. of that.

Interestingly enough, we asked one of our demographers and one of our data people to do a quick run-about to the provinces and to démographes, ainsi qu'à l'un de nos spécialistes en données, de StatsCan, because I mentioned that we used the same methodology as StatsCan's for the retention rate.

• 1200

We find very wide disagreement and very different methodologies being used from province to province, even down at lower levels ment d'une province à l'autre et même parfois d'une université à sometimes, from university to university.

We'll get into some detail on what we're using, but this is an imperfect world and there are many varying statistics to which I expose you. I would ask for some sensitivity about them because I'm not sure of their degree of validity, point blank.

We recognize the weakness in the current indicator. The department is currently undertaking a project to develop a new retention indicator that could be based on tracking Indian students through the years.

We have not developed that yet and it's with some trepidation that I put it forward to you. We are giving this consideration. It may not be possible to do it.

We have to develop the methodology and we have to test that. Getting accurate data out of such a large endeavour may be difficult. We have work to do there and we need to do that before I can promise you that we'll have it.

Is it possible to get actual graduation numbers for high school completion? I mentioned to you before that we get nominal roll data every year and we test that data.

It does have information requirement that is identified as school-leavers. As you move from province to province or jurisdiction to jurisdiction, you start getting into these definitional conundrums.

A school-leaver is what our nominal roll requires, and it's broken down into five categories of leavers, if you will: graduated, transferred out, withdrew, moved off reserve, and deceased. So we have five subcategories under which we collect data.

[Traduction]

Premièrement, nous convenons que le taux de persévérance scolaire de 77 p. 100 ou de 78 p. 100 qui est donné pour 1993-1994 n'est pas parfait et qu'il s'agit d'un macro-indicateur. Les indicateurs sur les années d'études consécutives, dont nous parlerons dans un instant, ne tiennent pas compte d'un facteur important comme la migration. Si l'on ne tient pas compte d'un tel facteur, il est impossible de vraiment évaluer l'augmentation réelle dans les inscriptions et le taux de persévérance scolaire.

En bout de ligne, nous avons quelques macro-indicateiurs. C'est

Je vous signale que nous avons demandé à l'un de nos consulter rapidement les provinces ainsi que Statistique Canada parce que j'ai mentionné que nous utilisons à peu près la même méthode que Statistique Canada pour calculer le taux de persévérance scolaire.

Nous avons constaté que les méthodes utilisées varient grande-

Nous vous donnerons quelques précisions au sujet des méthodes que nous utilisons, mais comme le monde est imparfait, vous ne devez pas vous surprendre du fait que les statistiques que je vous donne ne concordent pas toutes. Je vous incite aussi à une certaine prudence parce que je ne suis honnêtement pas très sûr de la fiabilité de ces statistiques.

Nous sommes conscients des lacunes de l'indicateur actuel. Le ministère tâche actuellement de concevoir un nouveau indicateur de persévérance scolaire en essayant de suivre le cheminement scolaire des élèves indiens au fil des ans.

Cet indicateur n'est pas encore au point et c'est avec certaines réserves que je vous en parle. Nous étudions la possibilité de concevoir un tel indicateur, mais il ne sera peut-être pas possible de le faire.

Nous devons développer une méthode et la mettre à l'essai. Il sera peut-être difficile d'en arriver à des données exactes. Nous avons beaucoup de travail sur la planche et je ne peux rien vous promettre.

Est-il possible de tirer des conclusions quant au nombre d'élèves qui obtiennent leur diplôme du taux de persévérance scolaire? Je vous ai dit plus tôt que nous recevons chaque année un registre d'inscriptions et que nous vérifions ces données.

Ce registre doit comporter le nom des sortants. Nous constatons cependant que la définition qu'on donne à ce terme varie d'une province ou d'une administration à l'autre.

Notre registre d'inscriptions comporte cinq catégories de sortants: les diplômés, ceux qui ont été transférés à l'extérieur de la réserve, ceux qui ont abandonné l'école, ceux qui ont déménagé à l'extérieur de la réserve et ceux qui sont décédés. Nous recueillons donc des données sur ces cinq catégories de sortants.

As you know, the nominal roll is initially put forward and put together by the local education authority at the end of September each year. That means the local school would be indicating at that date the number of leavers they have identified against the enrolment of the previous September.

So they have last year's, they do this year's, and then they try to categorize the difference. They're working at some disadvantage right there; there's a weakness in the system.

Other factors that make it difficult to determine an accurate number for graduates relate to situations where students may move to other school levels without officially graduating from high school. There are also the costs and difficulties of tracking students, which I've mentioned before.

So with a large number of qualifications, I give you some statistics.

The number of students on reserve reported as graduating in 1993 was approximately 2,000. That comes out of our nominal roll school-leavers report. It's difficult to interpret these numbers due to transfers between school systems, migration and things like that.

You asked about the drop-out rate for status Indians living on reserve and off reserve, Inuit and Métis. The nominal roll does not capture drop-out rate information per se.

The school-leavers file contains information on a category called withdrawals. It is possible to calculate the portion of students who withdrew from school in a particular year, but this only represents a proxy for the drop-out rate. The main reason is that some students who have withdrawn from school at one point may return some other time to complete their educational program. some caution is required there.

• 1205

Let me turn to status Indians. The number of high school students enrolled from grades 9 to 13 in 1992-93 was 25,000. The number of high school withdrawals, which is the proxy we are suggesting, is 4,400. So that is a withdrawal ratio of about 17% or 18% for status Indians.

You also asked for data on Inuit. The number of high school students enrolled from grades 9 to 13 in 1992-93 was 247. The number of withdrawals was 21, for about 8% or 9%.

Some general remarks about the issue of school retention are in order. Whether we are looking at retention, drop-out or graduation rates, the only way to adequately measure these indicators is by tracking or tracing Indian students throughout time. The current departmental initiative in which we're engaged is looking at whether we can develop a methodology that is also pragmatic enough to achieve this.

We are hopeful the results will provide better information on all aspects of educational progress. Combining information from the nominal roll and the leaver files will enhance our ability to measure education performance of status and on-reserve students. So we're looking at that.

[Translation]

Comme vous le savez, le registre des inscriptions est établi chaque année par le conseil scolaire à la fin septembre. On établit donc le nombre de sortants en fonction du nombre d'inscriptions en septembre de l'année précédente.

On compare donc les inscriptions d'une année à l'autre. Le système lui-même comporte donc une lacune.

Le fait que des étudiants passent à un autre niveau sans avoir nécessairement terminé leurs études secondaires complique encore la tâche qui consiste à évaluer de façon exacte le nombre de diplômés. Comme je l'ai dit plus tôt, il est aussi coûteux et difficile de suivre le cheminement des élèves.

Je vous donne donc ces statistiques sous toute réserve.

En 1993, 2 000 élèves auraient obtenu leurs diplômes d'études secondaires sur une réserve. Cette statistique est tirée du registre des inscriptions. Il est cependant difficile d'interpréter ces chiffres compte tenu des transferts entre les différentes écoles ainsi que de la migration.

Vous avez demandé à savoir quel était le taux de décrochage pour les Indiens inscrits vivant sur les réserves et hors des réserves ainsi que pour les Inuits et les Métis. Le registre des inscriptions ne permet pas d'établir le taux de décrochage comme tel.

La liste des sortants contient de l'information sur une catégorie que l'on appelle les abandons. Il est possible de calculer le nombre d'élèves qui ont abandonné l'école une année donnée, mais cela ne représente qu'un taux de décrochage approximatif. En effet, certains élèves qui abandonnent l'école à un moment donné reprennent parfois leurs études plus tard. The nominal roll does not keep track of these returning students. So L'état nominatif ne tient pas compte de ces étudiants qui reviennent aux études. Une petite mise en garde s'impose donc ici.

Je passe maintenant aux Indiens de droit. Le nombre d'étudiants inscrits au secondaire de la neuvième à la treizième en 1992-1993 était de 25 000. Le nombre d'abandons au secondaire—c'est là où nous parlons d'approximation-était de 4 400. Le taux d'abandon est donc d'environ 17 ou 18 p. 100 pour les Indiens de droit.

Nous avons également demandé les données pour les Inuits. Le nombre d'étudiants inscrits au secondaire de la neuvième à la treizième année en 1992-1993 était de 247. Le nombre d'abandons était de 21, ce qui donne un taux d'environ de 8 ou 9 p. 100.

Maintenant, quelques observations d'ordre général sur la rétention scolaire. Qu'il s'agisse des taux de rétention, d'abandon ou d'achèvement, la seule façon d'établir adéquatement ces indicateurs consiste à suivre la progression des étudiants autochtones dans le temps. Nous avons engagé une démarche au ministère afin de voir si nous ne pouvons en arriver à une méthodologie pragmatique à cet égard.

Nous espérons en arriver à fournir une meilleure information concernant tous les indicateurs des progrès scolaires. En combinant les données de l'état nominatif et les dossiers sur les partants, nous améliorerons notre capacité de mesurer le rendement scolaire des étudiants de droit et dans les réserves. Nous envisageons donc cette possibilité.

What is the participation in comparison to eligible populations for high school grades or at least for the graduating year of high schools? The participation rate for the high school grades is as follows: the number of registered Indians enrolled from grades 9 to 13 in 1993–94 was 25,000. We have to add the system in Quebec here. It starts at grade 8, so there's another 1,000 there. This is the difference between the intermediate classes and those that are just high schools; the system is a little different. So we're just adding that in there.

We will now look at the Indian registered population on reserve and on crown lands, aged 14 to 20. In other words, we take the number of students enrolled and compare it with the entries in the Indian register for those of a particular age band—14 to 20 years—which is 45,000. So we have a participation rate of about 59%, again a macro—indicator.

What is the participating rate for the graduating years? The number of registered Indians enrolled from grades 12 to 13 in 1993–94 was approximately 5,000. Again from the registry, the population aged 17 to 20 was about 25,000, for a participation rate of 22% or so.

What is the graduating rate in comparison to students enrolled in the graduating year? The number of high school students enrolled in 1992–93—we had to step back to that year—was 5,000. What is the number of high school graduates? We think there are about 2,000 graduates, for a rate of about 40%.

What is the high school drop-out rate for the general Canadian population? We've made many inquiries about that and basically we've come up empty-handed. There is no Canadawide definition for school drop-outs and consequently no drop-out rate. Different jurisdictions have their own data systems that in terms of student achievements relate mainly to participation and graduation. Some provincial jurisdictions talk about non-completion rates, which refer to different categories of students, etc. There's quite an array.

• 1210

You may wish to pursue this with provincial education authorities, etc. We could do more research. There is a very wide array.

There are weaknesses in our data—we're focused on that—but that gives you some general statistical macro-indicators. I think it's also important to remember that quite often the senior years of high school, if not all of high school, are off reserve. When you move somebody out of a community into downtown Winnipeg, or whatever, at that age group, it's difficult. That's a concern. Again, there's that balance we have to be sensitive to.

[Traduction]

Quel est le taux de participation par rapport à la population admissible pour le secondaire ou du moins pour la demière année du secondaire? Le taux de participation pour les années du secondaire s'établit ainsi: le nombre d'Indiens inscrits de la neuvième à la treizième année était de 25 000 en 1993–1994. Nous devons tenir compte de la situation au Québec ici. Comme le cours secondaire commence à la huitième année, 1 000 étudiants de plus s'ajoutent. Il y a une différence pour ceux qui fréquentent l'école intermédiaire par rapport à ceux qui sont au secondaire comme tel; le système est un peu différent. Il y a donc un certain nombre d'étudiants qui s'ajoutent.

Maintenant, examinons la situation de la population indienne inscrite dans les réserves et sur les terres dominiales, des jeunes de 14 à 20 ans. En d'autres termes, nous prenons le nombre d'étudiants inscrits et nous le comparons à ce qui se trouve dans le registre des Indiens pour ce groupe d'âge—les jeunes de 14 à 20 ans—c'est-àdire 45 000. Nous obtenons un taux de participation d'environ 59 p. 100. Encore une fois, c'est un macro—indicateur.

Quel était le taux de participation pour les dernières années du secondaire? Le nombre d'Indiens inscrits en douzième et treizième année était d'environ 5 000 en 1993–1994. Selon le registre, la population âgée de 17 à 20 ans était d'environ 25 000, ce qui donne un taux de participation d'à peu près 22 p. 100.

Quel était le taux du succès par rapport au nombre d'étudiants inscrits en dernière année: le nombre d'étudiants en 1992–1993—nous devons remonter à cette période—là—était de 5 000. Quel était le nombre de diplômés du secondaire? Nous pensons qu'ils étaient environ 2 000, ce qui donne un taux d'environ 40 p. 100.

Quel était le taux d'abandon des études secondaires pour la population canadienne de façon générale? Nous avons fait beaucoup de démarches à cet égard, mais sans succès. Il n'y a pas de définition pancanadienne de ce qui constitue l'abandon scolaire et donc pas de taux d'abandon. Les diverses instances ont leurs propres systèmes de données relativement au succès scolaire, lesquels systèmes s'attachent essentiellement à la participation et à l'achèvement des études. Certaines autorités provinciales parlent de taux de non-achèvement, relativement à diverses catégories d'étudiants. Il y a beaucoup de variantes.

Vous voudrez peut-être en discuter avec les autorités provinciales du domaine de l'éducation et d'autres. Nous pouvons, de notre côté, étendre notre recherche. La situation varie énormément.

Nos données comportent certaines lacunes—nous essayons de les améliorer—mais elles vous donnent au moins des macro-indicateurs statistiques. Il convient également de noter que très souvent, les dernières années du cours secondaire, sinon toutes les années, se passent hors réserve. Prendre quelqu'un d'une petite localité et l'envoyer au centre—ville de Winnipeg ou dans un endroit semblable, dans ce groupe d'âge, peut se révéler difficile. Nous en tenons compte. Nous devons être sensibles à ce genre de circonstan-

You wanted us to identify the measures we have taken to eliminate the high drop—out rate for status and Inuit students. Supporting kindergarten for four—and five—year—olds is something we do. Interestingly, if you read the Cooke report, you'll notice that they put a high emphasis on early education as one of the keys to success. I presume that's why you were asking about early education. It's one philosophical bent.

There is support for four-and five-year-olds in kindergarten. Introducing home and school coordinators is another thing. The first recommendation of the Cooke report, as I recall, was to have community involvement. I think that's something the committee is taken with as well.

We have: home and school coordinators; school committees and boards; trained board members and school administrators; providing support for teachers' aides; supporting aboriginal cultures and languages and history programming; including elders in the school; student counselling; curriculum enrichment; aboriginal teachers and support staff; improved school facilities and construction, including high schools on–reserve when possible; Indian control of education and support of local decisions; parental and community involvement in schools; student transportation; student accommodation; student financial assistance; and post–secondary education programming and assistance. All of these are things we are involved in to help parents, students and teachers to create the environment that is necessary for learning on reserve or in the broader community.

What types of incentives does DIAND offer to status Indian students living on-reserve and Inuit students to encourage them to stay in school? Really, I think a lot of the same initiatives I've just enumerated help that, but maybe not perfectly. There are certain things we have been trying to do over the last number of years to improve on that.

What types of federal programs are directed at students who live off reserve? DIAND's mandate is focused at on–reserve education at the elementary and secondary levels. However, DIAND's post–secondary and cultural education centres program benefit students off reserve.

We will probably have 90% of the post-secondary education programs devolved to first nations control for the next fiscal year, which is coming up in April.

Right now, as we saw in the presentation before, about 50% of the people who are benefiting from that are on reserve, while 50% are off reserve. This is the post–secondary education program, but it is becoming more and more administered by first nations on reserve, so that may change. There is also a number of federal departments that provide scholarships, bursaries, training, and employment opportunities, and support other initiatives available to aboriginal students living off reserve.

[Translation]

Vous nous demandiez d'indiquer les mesures que nous avons prises pour lutter contre le taux d'abandon scolaire élevé parmi les étudiants indiens de droit et inuits. Nous aidons à l'éducation des enfants de quatre et cinq ans en maternelle. Si vous lisez le rapport Cooke, vous remarquerez qu'il met beaucoup l'accent sur l'éducation en bas âge comme une des clés du succès scolaire. Je suppose que c'est une des raisons pour lesquelles vous vous intéressez au sujet. C'est une approche délibérée.

Une aide est donc accordée à l'éducation des enfants de quatre et cinq ans en maternelle. Il y a également des coordonnateurs de l'enseignement à domicile. La première recommandation du rapport Cooke, si vous vous souvenez bien, avait trait à la participation de la collectivité. C'est également un sujet qui intéresse le comité.

Nous avons donc des coordonnateurs d'enseignement à domicile, des comités et groupes scolaires, des administrateurs scolaires formés, un programme d'aide aux enseignants, un appui aux cultures et aux langues autochtones ainsi que des programmes d'histoire, la participation des enseignants aux programmes scolaires. l'orientation des l'enrichissement des programmes scolaires, le programme d'enseignants et de personnel de soutien autochtones, un programme d'amélioration et de construction des installations scolaires, y compris des écoles secondaires dans les réserves lorsque c'est possible, le contrôle de l'éducation par les Indiens et l'appui des décisions locales, la participation des parents et de la collectivité aux programmes scolaires, le transport des étudiants, le logement des étudiants, l'aide financière aux étudiants et le programme d'aide et autres à l'éducation secondaire. Nous intervenons surtout ces plans pour aider les parents, les étudiants et les enseignants à créer un milieu propice à l'apprentissage dans les réserves ou au-delà.

Quels encouragements le MAINC offrent-ils aux étudiants indiens de droit vivant dans les réserves ainsi qu'aux étudiants inuits pour qu'ils restent à l'école? Eh bien, il s'agit essentiellement des mesures que je viens d'énumérer, même si je reconnais que le système n'est pas parfait. Nous avons tenté d'améliorer la situation à cet égard au cours des dernières années.

Quels programmes fédéraux sont offerts aux étudiants qui vivent hors réserve? Le mandat du MAINC s'attache surtout à l'enseignement élémentaire et secondaire dans les réserves. Cependant, le programme des centres d'éducation postsecondaire et d'éducation culturelle du MAINC est accessible aux étudiants hors réserve.

Il est propable que 90 p. 100 de nos programmes d'éducation postsecondaire passeront sous le contrôle des Premières nations lors du prochain exercice, qui doit commencer en avril.

Actuellement, comme nous l'avons vu prédédemment, environ 50 p. 100 des gens qui profitent de ces programmes vivent dans les réserves et environ 50 p. 100 vivent hors réserve. Il s'agit des programmes d'éducation postsecondaire. Une part toujours plus grande est administrée par les Premières nations dans les réserves. Il pourrait y avoir un changement. Un certain nombre de ministères fédéraux offrent également des bourses, de la formation et des possibilités d'emploi; ils appuient de façon générale les mesures prises à l'intention des étudiants autochtones vivant en dehors des réserves.

[Traduction]

1215

Information on federal programs and initiatives has been made available to the subcommittee. If more is wanted, we'd be glad to help in any way we can. One example is the stay-inschool initiative launched in 1991 by Human Resources Development, HRD. Another example is a 34-minute video and accompanying guide we produced in 1992 called "Who We Are: A Celebration of Native Youth". That's targeted to ages 10 to 14. So we've done a number of things.

There is a number of different things that have gone on, and frankly, first nations themselves are doing a great deal in this area, particularly in the classroom with elders coming in and the community at large. So there are a number of things there.

Has DIAND participated in any coordinated programs with other federal departments such as HRD, Health Canada, or Industry Canada to keep aboriginal students in school? You may not be able to point to a particular committee or whatever, but there is information flowing back and forth and we attempt to work together. We have participated in interdepartmental activities or committees or exchanges of information, particularly with Health Canada and Industry and HRD.

I'll give you some examples: Brighter Futures; Stay-in-School; SchoolNet, getting computer facilities to aboriginal schools in aboriginal communities. I think we have SchoolNet or we're getting SchoolNet set up in all first nations schools. We're moving ahead on that. In that case we're working with Industry Canada.

Information on federal initiatives and programs is available, and we've given you some. On the science and math stream, your question was what innovative programs can you identify that encourage elementary and secondary aboriginal students to pursue advanced math and science courses?

I think I would be correct in saying there is no explicit DIAND activity. We build on and we try to make sure there is transfer of information. There is a number of generic or non–DIAND–specific things. There certainly are scholarships and bursaries for post–secondary science students, as well as summer camps put on cooperatively by universities, colleges, federal departments—for example, Industry Canada—and the private sector. These are initiatives of the Canadian Aboriginal Science and Engineering Association.

There is an Canadian Aboriginal Science and Engineering Association taking hold. It's not quite in its infancy; it's a little more developed than that. It has representation from first nations from across the country. They are trying to encourage young people to go into these fields and show them there are tremendous needs at the community level for this. So there is this aboriginal association, which is nurturing and encouraging aboriginal peoples.

I'm going to ask Al to take over.

Mr. Horner: In terms of budget and expenditures, you asked us to explain the escalation in elementary and secondary expenditures. There didn't seem to be a correlation between the increases in the number of students and the escalation of costs.

Nous avons donné au sous-comité un certain nombre de renseignements au sujet des programmes et des mesures du gouvernement fédéral. Si nous pouvons faire plus, nous le ferons avec plaisir. Nous pouvons parler, par exemple, de l'initiative L'École avant tout lancée en 1991 par le ministère du Développement des Ressources humaines. En 1992, nous avons en outre produit une bande vidéo de 34 minutes et un guide d'accompagnement intitulé: «Who We Are: A Celebration of Native Youth». Ils sont destinés aux jeunes de 10 à 14 ans. Nous avons pris quelques mesures semblables.

Nous avons agi, à l'instar—il faut l'avouer—des Premières nations elles-mêmes, qui ont ouvert les salles de cours aux aînés et à la collectivité de façon générale. Les choses ont bougé.

Le MAINC a-t-il participé à des programmes d'action coordonnés avec d'autres ministères fédéraux comme DRH, Santé Canada ou Industrie Canada, en vue d'encourager les étudiants autochtones à rester à l'école? Il n'y a peut-être pas de comité comme tel de constitué, mais il y a échange d'information et coopération entre nous. Nous avons participé à des actions, des comités ou des échanges d'information interministériels, avec, en particulier, Santé Canada, Industrie Canada et DRH.

Je vous donne quelques exemples: Grandir ensemble, l'initiative L'École avant tout, SchoolNet, l'installation d'ordinateurs dans les écoles autochtones des localités autochtones. Le réseau SchoolNet est accessible ou sur le point d'être accessible dans toutes les écoles des Premières nations. Nous faisons des progrès. Dans ce cas, nous travaillons avec Industrie Canada.

Voici donc pour ce qui est des mesures et des programmes fédéraux. En ce qui concerne l'enseignement des sciences et des mathématiques, vous vouliez savoir s'il y avait des programmes novateurs qui encouragent les élèves autochtones de l'élémentaire et secondaire à pousser leurs études dans ces domaines.

Je crois pouvoir dire qu'il n'y a pas d'action spécifique du MAINC, à cet égard. Nous tentons de faciliter le transfert d'information de façon générale. Nous n'avons pas de projet précis. Il y a certainement des bourses offertes aux étudiants en sciences au niveau postsecondaire, et les universités, les collèges, les ministères fédéraux—Industrie Canada, en particulier—ainsi que le secteur privé coopèrent également pour offrir des camps d'été. La Canadian Aboriginal Science and Engineering Association est active dans ce domaine.

La Canadian Aboriginal Science and Engineering Association est une association autochtone qui commence à s'affirmer. Elle n'en est plus à ses débuts. Elle compte des représentants des Premières nations de tout le pays. Elle essaie d'encourager les jeunes à se lancer dans ces domaines et de leur montrer les besoins criants dans leur collectivité. L'association agit donc à ce niveau.

Je vais maintenant céder la parole à Al.

M. Horner: En ce qui concerner le budget et les dépenses, vous nous avez posé un certain nombre de questions, en particulier en ce qui concerne l'augmentation des dépenses pour l'enseignement élémentaire et secondaire. L'augmentation des dépenses ne semblait pas suivre l'augmentation du nombre d'étudiants.

[Translation]

What we'd like to bring to your attention is that basically, if you look over time, the average inflation cost has averaged about 4.5% since 1985–86. Beyond the natural price impact you would have, other factors have driven our education costs.

These fall into a number of key areas. One of them is volume increases generated by the number of mature students and full—day kindergarten students entering the school system. In addition, the department's costs have increased due to the increased number of educators and the yearly salary incremental increases that reflect the accrual of experience by the teachers and the changes in education qualifications required by the teachers.

One thing you should bear in mind when looking at these costs is that teachers' salaries do make up approximately 70% of the education costs.

In addition, there has been a significant change in that an increased number of schools now provide full-day programs for kindergarten students, which doubles the number of five-year-old kindergarten teachers in the affected schools. Before, in many instances, we were talking about half-day programs.

In terms of aboriginal languages, you asked the question about how much funding is provided by DIAND for aboriginal languages. You'll recall from our presentation last time we were here that we referred to the cultural education centres program. That is one component of the aboriginal language funding provided. In 1993–94 the amount of money put through the cultural education centres program was \$8.2 million.

In addition to that, we also provide funding for aboriginal languages by way of the on–reserve school funding formula. It's important to realize that the administrative organizations, the recipients of the funding, in fact decide the priorities and to what extent they want to focus on language development and instruction; therefore, it's within their purview to decide whether they want to put more emphasis in that area or whether in fact they may feel it's a lower priority relative to other curriculum requirements.

The Chairman: Could I just stop you for a moment, Mr. Homer. We're running a little behind time. I want everybody to ask questions. Are most of the answers to the questions we asked in your notes?

Mr. Horner: Pretty well.

The Chairman: I'm just wondering if members want to start the questions right now or if we want to wait.

Mr. Duncan (North Island—Powell River): We won't have time for me to ask my questions and to get responses to all the questions singly. I would suggest that we dedicate this to either documenting our continuing questions or finishing this testimony, whichever people prefer.

M. Bachand (Saint-Jean): Est-ce que les gens du ministère peuvent revenir?

Le président: Je suis certain qu'ils vont être disponibles.

M. Bachand: Je suggère qu'ils finissent leur présentation et, si on a des questions, on pourra leur demander de revenir.

Nous vous signalons que l'augmentation des dépenses attribuable à l'inflation a été d'environ 4,5 p. 100 en moyenne depuis 1985–1986. L'augmentation des prix n'a pas été le seul facteur. D'autres causes ont contribué à l'augmentation des dépenses.

Ces causes sont diverses. Il y a eu entre autres l'augmentation du nombre d'étudiants adultes et d'élèves en maternelle à plein temps. Il y a eu en outre l'augmentation du nombre d'enseignants et les augmentations annuelles d'échelon de rémunération reflétant la plus longue expérience et les qualifications accrues chez les enseignants.

Vous êtes priés de noter, lorsque vous examinez les dépenses au titre de la rémunération des enseignants, qu'elles comptent pour environ 70 p. 100 des dépenses en éducation.

Un autre changement important tient au fait qu'un nombre croissant d'écoles ont maintenant des programmes de maternelle à plein temps, ce qui double le nombre d'enseignants des élèves de maternelle de cinq ans dans ces écoles. Auparavant, les programmes étaient des programmes d'une demi-journée surtout.

Vous avez également voulu savoir ce que dépensait le MAINC pour l'enseignement des langues autochtones. Vous vous souviendrez que la dernière fois que nous avons comparu devant vous, nous avons parlé du programme des centres d'éducation culturels. C'est une dépense que nous effectuons au titre de l'enseignement des langues autochtones. En 1993–1994, le montant que nous avons consacré au programme des centres d'éducation culturels, s'est élevé à 8,2 millions de dollars.

Nous contribuons également au financement de l'enseignement des langues autochtones par l'intermédiaire de la formule de financement des écoles dans les réserves. Il convient de noter que ce sont les organismes qui administrent ou qui reçoivent les fonds qui décident de leurs priorités et de l'étendue de l'enseignement des langues; ce sont eux-mêmes qui décident s'ils veulent mettre l'accent sur cet enseignement ou d'autres coûts.

Le président: Permettez-moi de vous interrompre, monsieur Horner. Nous commençons à prendre du retard. Je me demande si nous pourrons tous poser des questions. Est-ce que la plupart des réponses à nos questions se trouvent dans vos notes?

M. Horner: En grande partie, oui.

Le président: Je me demande si les députés veulent poser des questions maintenant ou attendre.

M. Duncan (North Island—Powell River): Je n'aurai pas le temps de poser mes questions et d'obtenir les réponses à toutes les questions préalables. Je propose que nous consacrions cette réunion soit à ajouter à nos questions soit à entendre les témoins jusqu'au bout.

Mr. Bachand (Saint-Jean): Can the officials from the department come back?

The Chairman: I am sure they will be available.

Mr. Bachand: I suggest they finish their presentation then. If we have questions, we can ask them to come back if necessary.

Le président: D'accord.

Please continue.

[Traduction]

The Chairman: Fine.

Poursuivez, je vous prie.

• 1225

Mr. Horner: I was dealing with the question on the amount of money spent on aboriginal language funding. I had dealt with the funding essentially being provided through cultural centres and through the on–reserve funding formula.

In addition to that, you will recall that a substantial number of students attend provincial or private schools. With respect to that funding, the amounts are usually a result of negotiations where an amount is provided above and beyond the basic tuition agreement. They're usually identified as ancillary or enhanced services.

With regard to that, we don't necessarily have a specific amount devoted to that. It's part of a package of ancillary and enhanced services. It's reflected within those amounts.

In terms of band—operated schools, your subcommittee provided a preamble that our presentation to the subcommittee would have one believe that band schools are the solution. Furthermore, the preamble went on to indicate there is reason to have strong reservation about this position.

On management, the preamble by the subcommittee indicated that some first nations needed assistance in the management of their schools and that they should get assistance from DIAND or the provincial education authorities. The question specifically put to us was what does DIAND think about using a co-management approach to providing these first nations with the assistance required?

In this matter, there are instances where co—management could be an appropriate option. We would agree with a co—management approach for a first nation whereby the co—management services are provided by a party other than DIAND. Basically, DIAND's position is that we do not have an inclination to become an intermediary, someone in between the provincial education authorities and the first nations.

When the department devolves a program, the first nations should be in a position to determine and administer its own needs. Bands usually take over their education programs incrementally. They start with taking over certain support services and then they take on some school program enrichment services, leading them eventually to taking over the instructional services in the school.

If the first nation, in its view, does not have the confidence or expertise to run the program, they can in turn hire a qualified professional educator to assist. This type of advisory or co-management service would be eligible for payment from the education administration fund we provide them.

This is the type of approach we would prefer to see in terms of a co-management approach. Nevertheless, DIAND does continue to provide advice and assistance to first nations in the management of their education programs where it is needed.

M. Horner: Je parlais de l'argent consacré au financement des langues autochtones. J'avais indiqué que ce financement passerait essentiellement par les centres culturels et la formule de financement des écoles dans les réserves.

En outre, comme vous le savez, un nombre important d'étudiants fréquentent les écoles provinciales ou privées. Dans ce cadre, le financement de l'enseignement des langues autochtones est habituellement négocié; un montant d'argent est prévu en sus des frais de scolarité de base. Les services en cause sont considérés comme des services accessoires ou améliorés.

Pour le reste, nous n'avons pas d'affectations précises. Les dépenses à ce titre entrent dans les services accessoires ou améliorés.

En ce qui concerne les écoles dirigées par les bandes, votre sous-comité, dans son préambule, indique que notre exposé précédent laisse entendre que ces écoles sont la solution. Il ajoute qu'il a de sérieuses réserves au sujet de cette position du ministère.

Au chapitre de la gestion, le préambule de ce comité fait valoir que certaines Premières nations ont besoin d'aide dans la gestion de leurs écoles et doivent recevoir le soutien du MAINC ou des autorités provinciales en matière d'éducation. Ce que le sous—comité veut savoir précisément, c'est ce que pense le MAINC de l'approche de la cogestion dans le cadre de cette aide aux Premières nations.

Dans certaines circonstances, la cogestion peut être une approche appropriée à cet égard. Nous n'y voyons pas d'objection dans les cas où les services de cogestion seraient assurés par une partie autre que le MAINC. De façon générale, le MAINC ne veut pas devenir une sorte d'intermédiaire entre les autorités provinciales en matière d'éducation et les Premières nations.

Lorsqu'un ministère transfert un programme, les Premières nations doivent être en mesure de déterminer leurs propres besoins et d'administrer le programme. Les bandes prennent habituellement leurs programmes d'éducation en charge de façon progressive. Elles assurent d'abord un certain nombre de services de soutien; elles offrent ensuite des services élargis et enfin les cours eux-mêmes.

Si la Première nation estime ne pas avoir la confiance ou la compétence nécessaire pour prendre le programme en charge, elle peut s'assurer les services d'un éducateur professionnel compétent pour l'aider. Ce genre de services consultatifs ou de cogestion est admissible comme dépense aux fins du fonds d'administration de l'éducation que nous fournissons aux bandes.

C'est la forme de cogestion que nous préconisons. Le cas échéant, cependant, le MAINC continue de conseiller et d'aider au besoin les Premières nations dans leur gestion des programmes d'éducation.

In terms of education standards, the subcommittee's preamble indicated that DIAND is strong on devolution but weak on standards. The Indian Act, section 115, enables the minister to make regulations and sets standards for education. If the minister, or the federal government, does not set standards for band-operated schools, then maybe the provinces should.

You asked how many of the 372 band-operated schools in 1993-94 were accredited and how many of the current band-operated schools are accredited by the provinces. Well, this is similar to when we were talking about statistics and graduation. The situation varies considerably when you look at the issue from province to province.

• 1230

What we have found out is that school accreditation is defined and implemented quite differently. For example, in the province of Ontario they do not accredit elementary school programs—the junior kindergarten to grade 9 levels. Accreditation is only done at the secondary school level—that's grades 10 to 12.

On-reserve schools are also considered somewhat differently when you look at the province. In some cases band–operated schools are treated as independent schools and graduates from those schools are accepted in provincial schools. In other cases the independent schools are actually registered as independent schools with provincial ministries of education. It's quite a varied situation.

At the elementary and secondary levels, the comprehensive funding arrangements between DIAND and first nations require annual certification that the program of study needs basic provincial requirements. When Mr. Austin was talking about accountability, he was referring in fact to this being one element of accountability that first nations were required to provide.

In respect to your question asking us to provide numbers, what we would have to do in terms of the number of schools that are actually accredited, given the varied situation across the country, is communicate with the on-reserve schools and specifically inquire where they have sought and obtained provincial accreditation. This is a point the subcommittee may wish to consider questionnaire, which you referred to in the presentation we made here last time.

You also asked the question, do the provinces monitor band school programs? The answer, as you would expect, is they don't unless they are actually registered with the provincial ministries of education.

Mr. Austin: Let me just elaborate. The majority are not monitored by provincial. I don't want to mislead anybody; the majority are not. This points to some of the jurisdictional differences involved in the aboriginal dossier.

We mentioned in the last presentation sections of the BNA Act that say the province is responsible for education and the federal government is responsible particularly for Indians living on reserve. We have this cutting through of this question at the root of the situation.

[Translation]

Pour ce qui est des normes d'éducation, le préambule du sous-comité indique que le MAINC appuie énergiquement le transfert des programmes, mais s'en fait peu au sujet des normes. L'article 115 de la Loi sur les Indiens permet au ministre de prendre des règlements et d'établir des normes en matière d'éducation. Si le ministre ou gouvernement fédéral n'établissent pas de loi pour les écoles dirigées par les bandes, les provinces doivent s'en charger.

Vous voulez savoir combien des 372 écoles dirigées par les bandes étaient agréées en 1993-1994 et combien sont reconnues actuellement par les provinces. Eh bien, la situation est la même que dans le cas des données relatives au nombre d'étudiants qui terminent leurs études avec succès. La situation varie considérablement selon les provinces.

Le processus de reconnaissance des écoles est défini et appliqué de façon très inégale. En Ontario, par exemple, il n'y a pas de processus d'accréditation pour les programmes à l'élémentaire: de la prématernelle à la neuvième année. Seuls les programmes au secondaire—de la dixième à la douzième année—sont soumis à un processus de reconnaissance.

Les écoles des réserves sont également traitées quelque peu différemment selon les provinces. Dans certains cas les écoles dirigées par les bandes sont considérées comme des écoles indépendantes et leurs diplômés sont acceptés dans les écoles provinciales. Dans d'autres, les écoles indépendantes sont enregistrées comme telles auprès des ministères provinciaux d'éducation. Encore là, la situation varie.

Pour l'élémentaire et le secondaire, les ententes globales de financement entre le MAINC et les Premières nations exigent que les programmes d'études soient reconnus annuellement comme répondant aux exigences provinciales de base. Lorsque M. Austin parlait d'obligation de rendre des comptes, il incluait cette exigence parmi les exigences que doivent satisfaire les Premières nations.

Pour répondre à votre question concernant le nombre de ces écoles, compte tenu de la situation très inégale selon les régions du pays, il faudrait que nous communiquions avec chacune d'elle et demandions à ses responsables de nous indiquer s'ils ont demandé et obtenu l'accréditation de la province. C'est une question que le comité voudrait peut-être soulever avec raising with first nations if you plan to pursue, for instance, your les Premières nations dans le cadre de ce questionnaire dont il a été question la dernière fois.

> Vous avez également voulu savoir si les provinces exerçaient une surveillance quelconque sur les programmes d'études des bandes. La réponse, comme vous pouvez vous y attendre, est qu'elles ne le font pas si les écoles ne sont pas enregistrées auprès des ministères provinciaux de l'éducation.

> M. Austin: Permettez-moi d'ajouter quelque chose à ce sujet. La majorité d'entre elles ne sont pas surveillées par les autorités provinciales. Je ne veux pas induire qui que ce soit en erreur; la majorité ne le sont pas. Le problème est dû aux nombreuses compétences qui se recoupent dans le dossier autochtone.

> Dans notre dernier exposé, nous avons fait état de dispositions de la Loi sur l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique indiquant que les provinces sont chargées de l'éducation et que le gouvernement fédéral a un rôle en particulier pour les Indiens qui vivent dans les réserves. C'est le coeur du problème.

Mr. Horner: I think that's useful.

Another question you had was does DIAND see the setting of standards and the monitoring of band schools and programs as part of the role of DIAND? The department is moving away from program–specific controls and towards community–based education with emphasis on parental, student and constituent accountability. You'll recall, again, that Mr. Austin referred to that in the earlier part of his presentation when he dealt with accountability.

The transfer of responsibility to first nations for the management of education programs is based on the principle that decisions on education matters affecting children are best made by local first nations communities. With transfer, the responsibility and authority for first nations education is put in the hands of the community leaders.

This is consistent with what was recommended by the National Indian Brotherhood's key paper on Indian control of education, issued in 1972. It is also consistent with the 1988 report of the Assembly of First Nations, which was entitled *Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future*. I believe we've already provided copies of those reports to the committee.

• 1235

Comparability with provincial standards is a requirement under the terms and conditions of our funding arrangements. First nations are accountable to their members for service delivery and to DIAND for compliance with these terms and conditions. You will recall that the bill put an emphasis on this agreement we had as being a business—to—business type of relationship. Clearly, in respect of that, we take that seriously.

The setting of standards and monitoring mechanisms by DIAND would not support the principle of Indian control of Indian education or first nations self–government initiatives. We have to remember the track we're on in this regard.

Mr. Austin: You wanted some detail on the 372 band-operated schools in Canada as to their location, etc. A list of the schools and the relevant information will be provided in hard copy and on diskette.

Does the 372 include independent schools, operated by Indian educational authorities off reserve? We're not quite sure how to answer this question because we're not sure quite what you mean by it. We don't think it does, but we need some clarification. If you could provide us with some clarification on that, we'll get the necessary information.

What level of instruction is generally provided in bandoperated schools? Of the existing band-operated schools, approximately 25% offer kindergarten programs only; 13% offer kindergarten and elementary; 42% offer kindergarten,

[Traduction]

M. Horner: Ce rappel est utile.

Vous nous avez également demandé si nous considérions que l'établissement de normes et la surveillance des écoles de bandes et des programmes scolaires faisaient partie de notre rôle au MAINC? Le ministère abandonne de plus en plus l'approche consistant à exercer un contrôle sur les divers programmes pour se tourner vers le concept d'une éducation communautaire imposant des responsabilités aux parents, aux étudiants et aux autres membres de la collectivité. M. Austin y a également fait allusion un peu plus tôt lorsqu'il a parlé de l'obligation de rendre des comptes.

Le transfert aux Premières nations des responsabilités de gestion des programmes d'éducation se fonde sur le principe selon lequel les décisions en matière d'éducation et touchant les enfants doivent être prises en premier lieu par les collectivités des Premières nations. Les attributions et les pouvoirs en matière d'éducation passent ainsi aux mains des dirigeants locaux.

Cette approche est conforme à la recommandation que faisait la Fraternité des Indiens du Canada dans son document de base sur le contrôle de l'éducation par les Indiens en 1972. Cela va également dans le sens du rapport *Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future*, adopté en 1988, par l'Assemblée des Premières nations. Nous en avons déjà, je crois, transmis copie au comité.

Selon les conditions des accords de financement conclus en ce domaine, nous sommes tenus d'appliquer des normes comparables aux normes provinciales. Les Premières nations sont responsables devant leurs membres pour tout ce qui a trait au service et responsables devant le MAINC pour le respect des conditions ainsi prévues. Souvenez—vous que, selon le projet de loi, il était important que cet accord institue des rapports analogues aux rapports existant entre deux entreprises. Nous prenons donc cela tout à fait au sérieux.

Si la définition des normes et l'instauration des mécanismes de contrôle étaient assurées par le MAINC, on irait à l'encontre du principe de la maîtrise, par les Indiens, de tout ce qui a trait à leur éducation, à l'encontre aussi des efforts engagés par les Premières nations en vue d'aboutir à leur autonomie politique. Il ne faut pas oublier la voie sur laquelle nous nous sommes engagés à cet égard.

M. Austin: Vous demandiez où étaient situées les 372 écoles de bandes au Canada. Nous vous fournirons sur support papier ainsi que sur disquette la liste des écoles et les renseignements les concernant.

Ce chiffre de 372 comprend—t—il des écoles indépendantes administrées hors réserve par les autorités scolaires indiennes? Nous ne savons pas très bien comment répondre à cette question car nous ne sommes pas certains d'en comprendre le sens. Nous ne le pensons pas, en ce qui nous concerne, mais il nous faudrait quelques éclaircissements sur ce point. Nous vous ferons parvenir les renseignements voulus si vous pouvez nous donner quelques précisions à cet égard.

Quel est le niveau d'instruction généralement assuré dans les écoles de bande? Environ 25 p. 100 d'entre elles n'offrent que des places de maternelle. Treize pour cent assurent à la fois la maternelle et une instruction primaire, 42 p. 100 offrent des

kindergarten to end of secondary; and 6% offer some secondary programs only. When you see this in writing you'll see how it runs out; the concentration is in the earlier years and it moves down in the higher grades.

Are band-operated schools usually restricted to elementary grades? There is no policy of restriction at all. The provision of grades on reserve may depend on a number of factors, such as the decisions of the communities, the availability of school facilities, the student population, etc.

As to school evaluations, DIAND's requirement that on-reserve schools be evaluated every five years seems to leave the school for a long period without proper monitoring and accountability. In my opinion, the schools are not left alone, waiting for the five-year cyclical evaluation.

Each year the school and the first nation report on the school in accordance with the reporting obligations under the various financial arrangements we have with them. I believe as well, and perhaps even more importantly, that not only do they report to us but they report to their community councils, etc. I think that is a real strength, so I wanted to bring that forward.

The evaluations we referred to are comprehensive evaluations. A comprehensive school evaluation is an initiative whose purpose is to improve the quality of the education program. This is a three-phase process over a five-year cycle.

The first phase incorporates the planning and management of the evaluation, including the development of recommendations to assist in the improvement of the quality of the program.

The second phase involves the development of an implementation plan based on these recommendations, so it's not just an evaluation that's put on the shelf. An action plan is developed after that.

• 1240

The third phase audits the status of the implementation plan and assesses the effectiveness of the evaluation process with respect to school improvement. Usually when these evaluations are conducted, the community becomes quite charged with their contents.

Throughout the evaluation cycle, first nations are required to comply with the terms and conditions of their funding arrangements and provide annual certification of compliance. Those standards, those audits, those follow-ups are in there on an annual basis.

We believe a five-year period is reasonable and enables first nation schools to implement corrective action during the period of time for the next evaluation. So it's a balance.

[Translation]

elementary, and some secondary; 14% offer the full range from classes de maternelle, des classes primaires et assurent une partie de l'instruction secondaire; 14 p. 100 assurent l'instruction complète de la maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire; 6 p. 100 d'entre elles n'assurent que certains programmes d'enseignement secondaire. Quand vous verrez tout cela exposé par écrit, vous constaterez que l'accent porte surtout sur les premières années, la fréquentation baissant avec le niveau d'instruction.

> Les écoles de bande se limitent-elles en général à l'enseignement primaire? Il n'existe, à cet égard, aucune politique de restriction. Dans les réserves, le type d'enseignement assuré variera entre un certain type de facteurs tels les décisions prises par les diverses communautés, la disponibilité de locaux et d'équipements scolaires, le nombre d'élèves en question, etc.

> En ce qui concerne l'évaluation de la qualité de l'enseignement, le MAINC prévoit que les écoles situées hors réserve feront l'objet d'une évaluation tous les cinq ans, mais cela semble trop espacer les contrôles. J'estime, pour ma part, que dans cet intervalle de cinq ans entre les évaluations, les écoles n'en sont pas laissées à leurs propres moyens.

> Chaque année, l'école et la Première nation concernée préparent un rapport conformément à l'obligation de rendre compte prévue dans les divers accords de financement qui nous lient à eux. Je crois également, ce qui me paraît encore plus important, que l'école et la Première nation vont non seulement nous exposer la situation à nous mais également à leurs conseils communautaires. Cela me semble important et je tenais à le signaler.

> J'ajoute qu'il s'agit d'évaluations complètes. J'entends par cela un exercice qui vise une amélioration de la qualité des programmes pédagogiques. Il s'agit d'un processus en trois étapes qui se déroule dans l'intervalle de cinq ans.

> La première étape comprend la planification et la gestion de l'évaluation, y compris la formulation de recommandations devant contribuer à une amélioration de la qualité des programmes pédagogiques.

> La deuxième étape comprend la préparation d'un plan de mise en oeuvre fondé sur ces recommandations. C'est dire qu'il ne s'agit pas d'un service d'évaluation destiné à être classé et oublié. Après cela, on rédige un plan d'action.

> Lors de la troisième étape, on voit où en est le plan de mise en oeuvre et on évalue l'efficacité du processus d'évaluation lui-même au niveau des améliorations qu'il permet d'apporter aux écoles. En général, les membres de la communauté s'intéressent de très près aux résultats de ces évaluations.

> Pendant tout le processus d'évaluation, les Premières nations doivent respecter les conditions des accords de financement les concernant et fournir chaque année des attestations en ce sens. C'est dire que l'application des normes prévues, les exercices de vérification et de suivi se déroulent annuellement.

> Nous estimons qu'un intervalle de cinq ans constitue un délai raisonnable permettant aux écoles des Premières nations de corriger, en attendant l'évaluation suivante, les lacunes constatées. Donc un certain équilibre.

As well, how can DIAND work with bands, parents, school boards, etc., to get qualified teachers? That's an excellent question. Regions inform us that there is an adequate, perhaps even good, supply of qualified teachers. DIAND can provide advice and assistance to first nations; however, first nation authorities apply their own strategies to recruit the qualified teachers they need.

What is the teacher–student ratio in these schools? The pupil-teacher ratio in the public elementary/secondary schools for Canada in 1992–93 was, on average, 17.9 per teacher. This was taken from Statistics Canada's *Education in Canada*, November 1994. The federal band–funding formula has the pupil–teacher average ratio of 17:1. That's pretty close.

I'm sure you're sensitive to the fact that a lot of our schools are in more remote areas than some of the others. Is it accurate to state that after grade 8 most status Indian children cannot attend the school on reserve but rather must attend the local public high school off reserve? In many cases, this is true, but a number of high schools are on reserve.

The list of schools we are providing you—and I believe we're about to do that—will enable you to get an accurate picture of the on–reserve school situation in terms of student population and the range of grades. Students may also access secondary programs via distance education, which allows them to continue their education without leaving their communities.

The Northern Nishnawbe Education Council in Sioux Lookout, Ontario, operates Pelican Falls First Nations High School for students grades 9 to 11 who come from isolated communities in the area. The students board at the school and attend classes with other first nations students. The program is provincially accredited. There's an example of what can be done.

On school curriculum, an opening remark was made by the subcommittee that:

Many studies on Aboriginal education have stressed in the past the importance of parental and community involvement in the education system and the development of school curriculum and operations that are more reflective of Aboriginal people's needs and experiences. Current provincial curriculum is not relevant for First Nations.

[Traduction]

Comment, également, le MAINC peut-il travailler de concert avec les bandes, les parents et les conseils scolaires afin de recruter des enseignants de qualité? C'est une excellente question. Les régions nous disent que nous ne manquons guère d'enseignants qualifiés et que leur nombre est même plutôt satisfaisant. Le MAINC peut donner aide et conseils aux Premières nations mais les Premières nations doivent mettre en oeuvre leurs propres stratégies pour assurer le recrutement des enseignants qualifiés dont elles ont besoin.

Quel est, dans ces écoles, le rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves? En 1992–1993, on a constaté dans les écoles publiques primaires/secondaires canadiennes un rapport de 17.9 élèves par enseignant en moyenne. Ce chiffre provient de document «L'éducation au Canada» publié en novembre 1994 par Statistique Canada. La formule appliquée par le gouvernement fédéral pour le financement des écoles de bandes prévoit une moyenne de 17 élèves pour chaque enseignant. Comme vous le voyez, les deux sont très proches.

Vous n'ignorez pas, non plus, que beaucoup de nos écoles se trouvent dans des régions assez éloignées. Est-il exact de dire qu'après la huitième année, la plupart des enfants indiens inscrits ne trouveront pas dans leur réserve les programmes d'enseignement qu'il leur faut et devront s'inscrire, hors-réserve, dans une école secondaire publique des environs? Cela est souvent vrai, mais il y a un bon nombre d'écoles secondaires dans les réserves.

La liste d'établissements d'enseignement que nous allons vous fournir—et je crois que cela ne saurait tarder—vous donnera un tableau très exact des établissements d'enseignement fonctionnant dans les réserves, indiquant aussi bien le nombre des élèves que les programmes qui sont offerts. Les élèves ont également accès aux programmes d'enseignement secondaire assurés dans le cadre de l'éducation à distance. Cela leur permet de poursuivre leurs études sans avoir à quitter leurs communautés.

La Northern Nishnawbe Education Council de Sioux Lookout en Ontario administre l'école secondaire des Premières nations de Pelican Falls qui s'adresse aux élèves de la 9e à la 11e année provenant de communautés isolés de la région. Les élèves sont logés à l'école et se retrouvent, dans les classes, avec d'autres élèves provenant des Premières nations. Le programme pédagogique a reçu l'accréditation des autorités provinciales. Voilà donc un exemple de ce qui peut se faire.

En ce qui concerne le contenu des programmes scolaires, le sous-comité avait dit,

En début de séance que selon de nombreuses études portant sur les programmes d'enseignement autochtone, on insistait dans le passé sur l'importance de la participation des parents et de la communauté au bon fonctionnement des établissements d'enseignement et sur le développement de programmes scolaires et de modes de fonctionnement qui correspondent mieux aux besoins et au vécu des peuples autochtones. Dans leur état actuel, les programmes scolaires provinciaux ne répondent pas aux besoins des Premières nations.

You asked the question about how much control Indian education authorities generally have over curriculum development and the content of elementary and secondary levels. In on-reserve schools, first nation and Indian education authorities are exercising control to different degrees, from very little, except for cultural enrichment, to full control.

In an increasing number of cases, bands are pooling together their resources to develop and modify school programming and curriculum. We'll make sure you receive from our minister's office some examples of things that have been done. You may want to follow up. You'll probably see examples of that. Not yet? We'll make sure we get some of those examples for you.

• 1245

The funding arrangements require that the program of studies in a first nations school allow for the transfer of a student within the provincial system without academic disadvantage. Other than meeting this requirement, first nations have control over the curriculum and content offered in their community of schools. I should note that in every province there's a provision to modify a portion of the provincial curriculum locally. In every province they allow for some modification, and that I think is mirrored here as well.

Your question was does DIAND support financially the enrichment of school programs? For on-reserve schools, there is a provision in the instructional services funding formula for curriculum development, cultural and language enrichment. Some ancillary service funding is provided to first nations to assist in the enrichment of programs and services for their students attending provincial schools. First nations either negotiate and fund the provincial schools or provide the enrichment services themselves.

How much funding does DIAND provide to bands for curriculum development? What percentage of the total elementary budget is spent on curriculum development? There is a provision in the instructional services funding formula for on–reserve schools. The department's cultural education centres program also has a curriculum development objective. First nations make the decisions on the assignment of band school funds or centres' program funds for curriculum development.

[Translation]

Vous demandiez quelle est l'étendue du contrôle que les autorités pédagogiques indiennes exercent en général sur le développement des programmes et sur le contenu de l'enseignement aux niveaux primaire et secondaire. S'agissant des écoles dans les réserves, les autorités pédagogiques indiennes et, plus généralement, celles des Premières nations exercent un contrôle variable. Celui–ci peut être très faible, sauf en ce qui concerne les mesures d'enrichissement culturel, ou intégral.

De plus en plus souvent, les bandes mettent en commun leurs ressources afin de développer et d'adapter les programmes scolaires. Nous veillerons à ce que les services du ministre vous fournissent des exemples de ce qui a été accompli jusqu'ici. Peut-être entendrez-vous obtenir des précisions supplémentaires à cet égard. Vous aurez sans doute un certain nombre d'exemples. Pas encore, non? Nous veillerons à vous en faire parvenir.

D'après les accords de financement, les programmes d'enseignement suivis dans les écoles des Premières nations doivent permettre à un élève d'intégrer une école provinciale sans prendre de retard dans ses études. Hormis cette exigence, les Premières nations sont maîtres de leurs programmes scolaires et du contenu de l'enseignement dispensé dans leurs écoles. Je précise que, dans chaque province, on trouve une disposition permettant de modifier, en réponse aux besoins locaux, une partie des programmes provinciaux. Chaque province permet donc une certaine adaptation des programmes et c'est, je crois, ce que vous pouvez constater ici.

Vous avez demandé si le MAINC contribue financièrement à l'enrichissement des programmes scolaires? En ce qui concerne les écoles qui sont dans les réserves, la formule de financement des services pédagogiques prévoit effectivement quelque chose au niveau du développement des programmes et de l'enrichissement culturel et linguistique. Les Premières nations bénéficient également, au titre de services auxiliaires, de certains financements contribuant à l'enrichissement des programmes et des services offerts à leurs élèves qui étudient dans des écoles provinciales. Dans ce cas là, les Premières nations négocient et financent les écoles provinciales ou bien elles assurent elles-mêmes ces programmes d'enrichissement.

Quel est le niveau du financement accordé par le MAINC aux bandes pour le développement des programmes scolaires? Quel est le pourcentage du budget de l'enseignement primaire consacré au développement des programmes? La formule de financement des services d'enseignement renferme une disposition applicable aux écoles des réserves. Le programme de centres d'éducation culturelle mis en place par le ministère prévoit, parmi ses objectifs, le développement de programmes scolaires. Ce sont les Premières nations elles-mêmes qui décident comment, en matière de développement des programmes scolaires, seront affectés les fonds des écoles de bandes ou ceux du programme des centres d'éducation culturelle.

With formula funding, an envelope is provided to first nations for the education program. First nations allocate the dollars according to their own priorities. Therefore, the amount spent on curriculum development may vary from community to community. This is an area you may wish to probe further, depending on other sessions you have forthcoming.

How much is spent on the development of curriculum for the sciences and maths? Regions and first nations decide on the priorities. For example, in addition to the funding provided to first nations in the on-reserve school funding formula, the Ontario region contributes \$295,000 to the Haudenosaunee math and science project undertaken by the Akwesasne Mohawk board of education. The Ontario region has also developed, along with several other curriculum guidelines, a curriculum guideline for science in kindergarten to grade six, for use in federal and first nations schools.

List all Indian educational authorities that have incorporated into the school program specific courses of aboriginal languages, history, culture, and traditional lifestyles. There is provision in the funding formula for instructional services in on–reserve schools. Mostly all Indian education authorities have local content, cultural and/or language, in their school programs.

Could you provide the committee with a list of Indian education authorities, along with their locations and phone numbers, that incorporate first nations traditional teaching into their school programs and curriculum? We don't have that information readily available. It will take another couple of weeks before the department is able to provide the information. The department will send the information to the clerk of the standing committee as soon as it is available. Again, the subcommittee may wish to approach first nations directly on that. We'll see what we get, if that's satisfactory.

How do students attending schools that teach aboriginal languages and traditional knowledge compare in academic performance to their counterparts enrolled in generic provincial programs? The department has not undertaken a comparative analysis of this aspect of student achievement. In any case, it's unlikely that the provincial education authorities would provide the department with the academic standings of the students in their system. It is in any case something that first nations are perhaps more competent to address than is Indian Affairs.

• 1250

Are the students enrolled in enriched programs likely to complete grade 12? The department has not undertaken an evaluation of this aspect of student achievement. This would require extensive research without any assurance of reliable and

[Traduction]

Dans le cadre de la formule de financement, les Premières nations reçoivent une enveloppe budgétaire destinée au programme d'enseignement. Les Premières nations vont ensuite répartir leurs dépenses en fonction des priorités qu'elles ont elles-mêmes définies. C'est ainsi que les sommes consacrées au développement de programmes scolaires peut varier d'une communauté à une autre. Peut-être entendez-vous vous pencher de plus près sur cette question, selon le calendrier de vos délibérations futures.

Combien d'argent est consacré au développement des programmes scolaires en sciences et en mathématiques? Les priorités sont fixées par les régions et par les Premières nations. C'est ainsi qu'en plus des fonds affectés aux Premières nations dans le cadre de la formule de financement des écoles dans les réserves, la région de l'Ontario contribue 295 000\$ au projet Haudenosaunee mis sur pieds dans le domaine des mathématiques et des sciences par le conseil scolaire des Mohaks d'Akwesasne. La région de l'Ontario a également formulé, avec plusieurs autres directives en matière de programmes scolaires, une directive touchant les programmes scientifiques qui seront dispensés, dans les écoles fédérales ainsi que dans les écoles des Premières nations, aux élèves allant de la maternelle jusqu'à la sixième année.

Dresser la liste de toutes les autorités scolaires indiennes qui ont incorporé aux programmes scolaires des cours de langue, d'histoire et de culture autochtones ainsi que des cours expliquant les modes de vie traditionnels. La formule de financement contient une disposition applicable aux services d'enseignement dispensés dans les écoles des réserves. La plupart des autorités pédagogiques indiennes ont intégré aux programmes scolaires des cours d'initiation aux culture et/ou aux langues autochtones et intégré aux programmes une dimension locale.

Pourriez-vous fournir au Comité une liste, avec l'adresse et le numéro de téléphone, des autorités pédagogiques indiennes qui ont intégré à leurs programmes scolaires les enseignements traditionnels des Premières nations? Nous n'avons pas ces renseignements-là sous la main. Il faudra au ministère quelques semaines encore avant de pouvoir réunir ces renseignements. Le ministère les transmettra ensuite dans les meilleurs délais au greffier du Comité permanent. Le sous-Comité préférera peut-être s'adresser sur ce point directement aux Premières nations. Attendons, si vous le voulez bien, de voir les renseignements que nous pouvons obtenir.

Quel est le niveau des élèves des écoles où l'on enseigne les langues et les savoirs traditionnels autochtones par rapport aux résultats obtenus par leurs homologues qui suivent les programmes scolaires provinciaux? Le ministère n'a pas encore entrepris une analyse comparative de cet aspect-là les résultats scolaires. Quoi qu'il en soit, il est peu probable que les autorités pédagogiques provinciales acceptent de fournir au ministère les résultats scolaires des élèves inscrits dans leurs écoles. C'est peut-être, de toute manière, une question qui serait mieux posée aux Premières nations qu'au ministère des Affaires indiennes.

Les élèves inscrits dans les programmes augmentés ont-ils de bonnes chances de compléter avec succès la 12^e année? Le ministère n'a pas étudié cet aspect-là des résultats scolaires. Cette question exigerait d'importantes recherches sans que l'on

useful information at the outset, and again would depend on the availability of academic data from the schools and from the provincial boards. Access to that information is not available to provincial boards, from what I've been led to believe.

Given that 46% of status Indian students attend provincial schools, are there any mechanisms in place to ensure that aboriginal languages, culture, history and traditions are incorporated into general school programs in a manner that is culturally sensitive? Provincial ministries are increasingly responsive to the needs of their aboriginal students, and a number of them have initiatives in place or under way. These include mainly aboriginal cultural and historic content and curricula and aboriginal languages instruction. The agreements between the provincial education authorities and the first nations address the question of these mechanisms.

Provide some details of any agreement reached between the provincial education authorities, the federal government and the aboriginal organizations in regard to such matters. For example, do the tuition agreements reached with the provincial education authorities specify that culturally based curricula will be provided for aboriginals?

Curriculum enrichment in provincial schools in terms of aboriginal culture and language in the school programming or in student support services is improving across the country. These initiatives happen as a result of negotiations either locally between the first nation and the provincial school board or with the provincial ministry of education—as in the case of New Brunswick—with or without additional funding provided to the provincial education authority.

We expect to have some additional information for you shortly on that. Information on specific agreements will be included in the information package we'll be providing to you within the next two weeks.

How much longer do we have?

The Chairman: Ten minutes. What we would like to do is have you submit your notes. It will give us a chance to read them. We can have you back possibly next week sometime, because I've noticed all the committee members have taken down lots of questions.

Mr. Austin: May I make a suggestion, sir? I would prefer the end of the week as opposed to the beginning.

The Chairman: How about Thursday at 11 a.m.?

Mr. Bachand: Do you mean next week or this week?

The Chairman: Next week.

Mr. Austin: Okay.

Le président: Monsieur Bachand, les notes de M. Austin comptent environ 120 pages.

M. Bachand: Elles ne sont pas en français, je suppose.

[Translation]

puisse être certain, au départ, que l'on se fonde sur les renseignements utiles et fiable. Tout dépendrait, encore une fois, des données scolaires qu'accepteraient de fournir les écoles et les conseils scolaires provinciaux. Je crois savoir que les conseils provinciaux n'ont même pas accès à ce type de renseignements.

Étant donné que 46 p. 100 des élèves Indiens inscrits étudient dans des écoles provinciales, a-t-on mis en place des mécanismes pour incorporer aux programmes scolaires généraux un enseignement des langues, de la culture, de l'histoire et des traditions autochtones dans le respect des spécificités culturelles? De plus en plus, les ministères provinciaux tiennent compte des besoins de leurs élèves autochtones et plusieurs de ces ministères ont entrepris des démarches en ce sens. Il s'agit principalement d'intégrer au programme la dimension culturelle et historique autochtone et d'enseigner les langues des peuples concernés. Tout cela est prévu par les accords conclus entre les autorités pédagogiques provinciales et les Premières nations.

Fournir certaines précisions touchant les accords auxquels seraient parvenues en ce domaine, les autorités pédagogiques provinciales, le gouvernement fédéral et les organisations autochtones. Par exemple, les accords touchant les frais de scolarité conclus avec les autorités pédagogiques provinciales prévoient—ils que les élèves autochtones auront accès à des programmes qui intègrent la dimension culturelle autochtone?

On constate, dans tout le Canada, une amélioration des mesures d'enrichissement des programmes scolaires dispensés dans les écoles provinciales afin de tenir compte, aussi bien dans les programmes qu'au niveau des services de soutien offerts aux élèves, des spécificités des cultures et des langues autochtones. Ces initiatives résultent des négociations menées soit localement entre la Première nation concernée et le conseil scolaire provincial, soit avec le ministère provincial de l'Éducation—c'est ce qui s'est passé au Nouveau—Brunswick—avec, parfois seulement, un complément de financement accordé aux autorités pédagogiques provinciales.

Nous pensons être en mesure de vous fournir bientôt davantage de précision à cet égard. Les renseignements que nous vous transmettrons dans les deux prochaines semaines évoqueront les accords conclus sur ce point précis.

Combien de temps nous reste-t-il?

Le président: Dix minutes. Pourrait—on recevoir copie de vos notes. Cela nous donnerait l'occasion d'en prendre connaissance. Peut—être pourrons—nous vous accueillir à nouveau la semaine prochaine, car je constate que tous les membres du comité ont noté de nombreuses questions à vous poser.

M. Austin: Me permettez-vous de formuler une suggestion? Je préférerais que ce soit à la fin de la semaine plutôt qu'au début.

Le président: Que diriez-vous de jeudi 11 heures?

M. Bachand: La semaine prochaine ou cette semaine?

Le président: La semaine prochaine.

M. Austin: Bon.

The Chairman: Mr. Bachand, Mr. Austin's notes run to approximately 120 pages.

Mr. Bachand: I don't suppose they are written in French.

M. Bachand: Elles ne sont pas en français.

La greffière du Comité: Exactement. C'est toujours le cas.

M. Bachand: Vous me les envoyez quand même?

Le président: C'est ce que je voulais vous demander. Est—ce correct si on vous les envoie et si elles sont traduites plus tard?

M. Bachand: Oui.

Le président: C'est bien. Ainsi, on pourra se rencontrer la semaine prochaine. Le temps est presque écoulé. On va finir de lire vos notes.

We will finish reading your notes. As I said, I'm sure all the members have quite a few questions. We will get directly to questions when you come back.

Mr. Austin: Fine.

The Chairman: Do any of the other members have anything to add?

Mr. Murphy (Annapolis Valley—Hants): There's just one thing. If we had some questions that were of a technical or maybe a more difficult nature, maybe we should get them to the department people so they have a chance to have a go.

• 1255

The Chairman: What you could do is hand them over to the clerk. I know Mr. Duncan has said that he wants to submit written questions. So when he submits them to the clerk, maybe she could fax them to your office so you would be prepared for our next meeting.

Mr. Austin: Absolutely.

Mr. Taylor (The Battlefords—Meadow Lake): I made a couple of assumptions coming into this meeting. I realize that I should not have made those assumptions, so I should ask you now.

What brings this to mind is the 61st report of the Standing Committee on Procedure and House Affairs, which will likely be introduced in the House today for concurrence. This regards the printing of committee minutes. Are the minutes of this meeting scheduled to be printed, and will they be available?

The Chairman: I asked the same question a couple of minutes ago.

The Clerk: As for the report you are referring to, my understanding is that when it starts it will only be April 1, the new financial year. Furthermore, it will be decided on a committee-by-committee basis rather than by a blanket annulment of printing.

Mr. Taylor: The reason I ask this is that the information provided to us today is very detailed and has a lot of numbers. I think it is very important for the transcript of today's meeting, in addition to the notes they might provide, to be available to us.

[Traduction]

Mr. Bachand: They are not written in French.

The Clerk of the Committee: That's right. That is always the case.

Mr. Bachand: You will still send them to me?

The Chairman: That is what I wanted to ask you. Is it alright if we send you those notes and have them translated later.

Mr. Bachand: Yes.

The Chairman: Alright. We will then meet again next week. We are almost out of time. We will finish reading your notes.

On va finir de lire vos notes. Comme je le disais tout à l'heure, je suis certain que les membres du comité auront de nombreuses questions à vous poser. Nous passerons directement aux questions lors de votre prochaine comparution.

M. Austin: Entendu.

Le président: Y a-t-il parmi les membres du comité quelqu'un qui aurait quelque chose à ajouter?

M. Murphy (Annapolis Valley—Hants): Une seule chose. Ceux d'entre nous qui auront des questions d'ordre technique, ou des questions un peu difficiles, pourraient peut—être les transmettre aux gens du ministère pour qu'ils puissent essayer d'y répondre.

Le président: Vous pourriez peut-être les transmettre à notre greffière. Je sais que M. Duncan a déjà manifesté l'intention de présenter des questions par écrit. S'il lui transmet, la greffière pourra peut-être les envoyer à votre bureau par télécopieur afin que vous puissiez préparer vos réponses pour notre prochaine séance ensemble.

M. Austin: Bien entendu.

M. Taylor (The Battlefords—Meadow Lake): Avant le début de la séance, je tenais un certain nombre de choses pour acquis. Je m'aperçois maintenant que je n'aurais pas dû procéder ainsi et cela m'amène à vous poser la question suivante.

En la posant, je pense au soixante et unième rapport du Comité permanent de la Procédure et affaires de la Chambre qui sera probablement présenté à la Chambre aujourd'hui pour être adopté. Il s'agit de l'impression des comptes rendus de nos délibérations. Ces comtes rendus seront–ils imprimés et seront–ils diffusés?

Le président: J'ai posé la même question il y a quelques minutes.

La greffière: En ce qui concerne le rapport que vous venez d'évoquer, je crois savoir que cela ne commencera que le premier avril, c'est-à-dire au début de la nouvelle année financière. La décision d'imprimer ou non ne sera pas prise une fois pour toutes. Cela dépendra du comité.

M. Taylor: Si je vous pose la question c'est que les renseignements qui nous ont été fournis aujourd'hui sont très détaillés et contiennent de nombreux chiffres. Je pense qu'il est donc très important qu'en plus des notes que les témoins vont nous fournir, les membres des comités disposent de la transcription de nos délibérations d'aujourd'hui.

Therefore, I didn't want to make the assumption that perhaps they were available if they might not be available. I don't recall that we ever discussed that. I certainly would encourage the chair of this committee, in the new fiscal year, to request that the minutes of this committee be available from any of our meetings, other than those that perhaps we deal with *in camera*.

Mr. Bonin (Nickel Belt): It's an issue we can discuss as a committee.

The Chairman: Thank you very much.

The meeting is adjourned.

[Translation]

Je ne voulais donc pas tenir pour acquis que cette transcription serait disponible si ce n'est pas le cas. Je n'ai pas souvenir d'un débat sur ce point. J'incite le président du Comité à demander que, dans la nouvelle année financière, nous puissions disposer des procès—verbaux des délibérations de ce Comité, sauf en ce qui concerne les délibérations à huis—clos.

M. Bonin (Nickel Belt): Voilà une question dont nous pourrons débattre au sein du Comité.

Le président: Je vous remercie.

La séance est levée.















MAIL >POSTE

Postage paid

Port payé

Lettermail

Poste-lettre

8801320 OTTAWA

If undelivered, return COVER ONLY to: Canada Communication Group — Publishing 45 Sacré-Coeur Boulevard, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

En cas de non-livraison, retourner cette COUVERTURE SEULEMENT à: Groupe Communication Canada — Édition 45 boulevard Sacré-Coeur, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

WITNESSES

ment - Corporate Services:

Bill Austin, Director General, Finance Branch;

Al Horner, Director, Indian Programming and Funding, Allocations Directorate.

TÉMOINS

From the Department of Indian Affairs and Northern Develop- Duministère des Affaires indiennes et du Nord canadian - Services mi-

Bill Austin, directeur général, Direction générale des finances;

Al Horner, directeur, Direction du financement et des programmes pour les indiens.

The Speaker of the House hereby grants permission to reproduce this document, in whole or in part, for use in schools and for other purposes such as private study, research, criticism, review or newspaper summary. Any commercial or other use or reproduction of this publication requires the express prior written authorization of the Speaker of the House of Commons.

If this document contains excerpts or the full text of briefs presented to the Committee, permission to reproduce these briefs in whole or in part, must be obtained from their authors.

Available from Canada Communication Group — Publishing, Public Works and Government Services Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9

Le Président de la Chambre des communes accorde, par la présente, l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ce document à des fins éducatives et à des fins d'étude privée, de recherche, de critique, de compte rendu ou en vue d'en préparer un résumé de journal. Toute reproduction de ce document à des fins commerciales ou autres nécessite l'obtention au préalable d'une autorisation écrite du Président.

Si ce document renferme des extraits ou le texte intégral de mémoires présentés au Comité, on doit également obtenir de leurs auteurs l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ces mémoires.

En vente: Groupe Communication Canada — Édition, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. Ottawa, Canada K1A 0S9

HOUSE OF COMMONS

Issue No. 3

Wednesday, February 22, 1995 Thursday, March 2, 1995

Chairperson: Robert Bertrand

CHAMBRE DES COMMUNES

Fascicule nº 3

Le mercredi 22 février 1995 Le jeudi 2 mars 1995

Président: Robert Bertrand

Minutes of Proceedings and Evidence of the Sub-Committee

Procès-verbaux et témoignages du Sous-comité sur l'

Aboriginal Education

of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development

Éducation des autochtones

du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord

RESPECTING:

- 1. Future business
- 2. Pursuant to Standing Order 108(2), a study on Aboriginal Education

CONCERNANT:

- 1. Travaux futurs
- 2. Conformément à l'article 108(2) du Règlement, une étude sur l'éducation des autochtones

WITNESSES:

(See back cover)

TÉMOINS:

(Voir à l'endos)



SUB–COMMITTEE ON ABORIGINAL EDUCATION OF THE STANDING COMMITTEE ON ABORIGINAL AFFAIRS AND NORTHERN DEVELOPMENT

Chairperson: Robert Bertrand

Vice-Chairman: Claude Bachand

Members

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

SOUS-COMITÉ SUR L'ÉDUCATION DES AUTOCHTONES DU COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES ET DU DÉVELOPPEMENT DU GRAND NORD

Président: Robert Bertrand

Vice-président: Claude Bachand

Membres

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

Published under authority of the Speaker of the House of Commons by the Queen's Printer for Canada.

Publié en conformité de l'autorité du Président de la Chambre des communes par l'Imprimeur de la Reine pour le Canada.

MINUTES OF PROCEEDINGS

WEDNESDAY, FEBRUARY 22, 1995

[Text]

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 3:50 o'clock p.m. this day, in Room 208, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-committee present: Raymond Bonin, John Duncan and John Murphy.

Acting Member present: André Caron for Claude Bachand.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de Officers.

At 4:56 o'clock p.m., the Sub-committee adjourned to the call of the Chair.

THURSDAY, MARCH 2, 1995 (6)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 11:45 o'clock a.m. this day, in Room 209, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-committee present: Claude Bachand, Raymond Bonin and John Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de Officers.

Witnesses: From the Department of Indian Affairs and Northern Development - Corporate Services: Bill Austin, Director General, Finance Branch; and Al Horner, Director, Indian Programming and Funding, Allocations Directorate.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), the Sub-committee resumed consideration of a study on Aboriginal Education (See Minutes of Proceedings and Evidence, dated Wednesday, December 14, 1995 -Issue No. 1).

Bill Austin made a statement and, with the other witness, answered questions.

At 12:57 o'clock p.m., the Sub-committee adjourned to the call of the Chair.

PROCÈS-VERBAUX

LE MERCREDI 22 FÉVRIER 1995 (5)

[Traduction]

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord tient une séance à huis clos à 15 h 50, dans la salle 208 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Raymond Bonin, John Duncan et John Murphy.

Membre suppléant présent: André Caron pour Claude Ba-

Aussi présents: Du Service de recherche de la Bibliothèque du recherche.

À 16 h 56, le Sous-Comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE JEUDI 2 MARS 1995

(6)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit à 11 h 45, dans la salle 209 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Raymond Bonin et John Murphy.

Aussi présents: Du Service de recherche de la Bibliothèque du recherche.

Témoins: Du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien - Services ministériels: Bill Austin, directeur général, Direction générale des finances; Al Horner, directeur, Direction du financement et des programmes pour les Indiens.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité reprend l'étude sur l'éducation des Autochtones. (Voir les Procès-verbaux et témoignages du mercredi 14 décembre 1994, fasciule nº 1).

Bill Austin fait une déclaration et, avec l'autre témoin, répond aux questions.

À 12 h 57, le Sous-Comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

La greffière du Comité

Susan Baldwin

EVIDENCE

[Recorded by Electronic Apparatus]

Thursday, March 2, 1995

[Translation]

TÉMOIGNAGES

[Enregistrement électronique]

Le jeudi 2 mars 1995

• 1144

The Chairman: Welcome again, gentlemen. It is nice to see you here again. This is getting to be a habit.

M. Duncan ne sera pas à la réunion. Je crovais qu'il avait des questions. C'est lui d'ailleurs qui avait demandé la tenue de la questions. He was the one who asked for this meeting to be held. réunion.

On pourrait

continue where you left off with the questions.

M. Bachand (Saint-Jean): La dernière fois, ces messieurs nous avaient fait une présentation et nous n'avions pas eu le temps de leur poser de questions. J'en aurai maintenant quelques-unes.

S'ils n'ont pas terminé, je suis bien d'accord qu'on les laisse terminer.

Mr. Bill Austin (Director General, Finance Branch, Corporate Services, Department of Indian Affairs and Northern Development): I believe both the researcher and the clerk have copies of our written presentation. If it's agreeable to the members here, what I might do is just highlight one area. Then you would have this to read at your leisure. We will get a translation soon.

The Chairman: How long would it take you?

Mr. Austin: I could do that in thirty seconds.

The Chairman: Well, let's say I give you five to ten minutes, and then we'll start with the questions.

M. Bachand: J'ai une autre demande à faire. Je veux vous féliciter, monsieur Austin, parce que vous êtes le seul ministère à avoir eu une hausse budgétaire dans le dernier budget de M. Martin. J'aurais aimé que vous nous décriviez les principales hausses budgétaires du ministère. Si je ne me trompe, il y en a qui se rapportent à l'éducation, sur laquelle portait la dernière présentation que vous nous aviez faite avant le budget. Pouvez-vous nous expliquer grosso modo où vont aller ces ajouts, particulièrement du côté de l'éducation?

Mr. Austin: Thank you very much.

If I may, I would like to address just one issue. Then I'd certainly get to your question and we could carry on from there.

Le président: Encore une fois, je vous souhaite la bienvenue, messieurs. Je suis heureux de vous revoir. Cela commence à devenir une habitude.

Mr. Duncan will not be at this meeting. I thought that he had

We could

continuer avec les questions où nous nous étions arrêtés.

Mr. Bachand (Saint-Jean): Last time, after the witnesses had made their presentation, we did not have time to ask them questions. I would now like to ask a few.

If they have not finished, I would be quite willing for them to do SO.

M. Bill Austin (directeur général, Direction générale des finances, Services ministériels, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien): Je pense que l'attaché de recherche et la greffière ont des exemplaires de notre exposé. Si les membres du comité sont d'accord, je pourrais peut-être simplement mettre un point en lumière. Vous pourrez lire le document vous-mêmes plus tard. Nous allons le faire traduire.

Le président: Combien de temps cela vous prendra-t-il?

M. Austin: Je peux le faire en trente secondes.

Le président: Très bien, nous pourrions vous donner de cinq à dix minutes et ensuite commencer à poser nos questions.

Mr. Bachand: I have another request. I would like to congratulate you, Mr. Austin, because yours was the only department to get an increase in Mr. Martin's budget. I would like you to describe the major budgetary increases of the department. I understand that there are some for education, which was the subject of your last presentation before the budget. Could you give us an idea where this additional money will go, especially as concerns education?

M. Austin: Merci beaucoup.

Comme je l'ai dit, je voudrais me pencher seulement sur une question, mais après cela, je répondrai à votre question et nous pourrons ensuite poursuivre.

One of the questions asked that we didn't get a chance to address and that you will see in the papers we forwarded to your offices had to do with student participation in the post-secondary education area. We have some 1993–94 data. I want to highlight that, because I think it is of particular importance to the work you're doing.

L'une des questions du comité auxquelles nous n'avions pas eu la chance de répondre et qui figurent dans les documents que nous avions envoyés à vos bureaux portait sur la participation des étudiants au niveau de l'enseignement postsecondaire. Nous avons des chiffres pour 1993-1994 que je voudrais mettre en lumière parce que je pense qu'ils revêtent une importance particulière pour votre travail.

I would start by highlighting the fact that in business and commerce in that fiscal year, students enrolled—and I want to stress enrolment—composed about 14% of the students who were going through for post–secondary; for general arts and sciences, 18.7%; education, 12% approximately; health professionals and health science together, 6.5%; and social sciences, about 16%. That makes up a major portion of what aboriginal people are studying.

I'll leave the rest of the presentation for you to review in written form when you have the opportunity.

You also asked where our budget was increased from last year. Here I'm going to go by memory, to some extent.

The majority of the budget was increased in the area of education and social development. In 1995–96 budget expenditures for education, which includes post–secondary, elementary, and secondary education, will exceed \$1 billion, with over \$300 million being available for band–operated schools, about \$290 million for provincial schools, and slightly over \$260 million for post–secondary education.

Those are the numbers I have before me today. I would be pleased to give the committee more information on those budgetary changes.

The main increases, as I say, are in education and social development. The main driver, of course, is a greater number of students requiring or asking for education. As well, it reflects the red book commitment of an increase of \$20 million for post—secondary education. That is a change that has been included in the main estimates tabled by the President of the Treasury Board on Tuesday.

The Chairman: Thank you very much.

M. Bachand: J'avais préparé quelques questions à la suite de votre dernière présentation. D'abord, au Québec, il y a actuellement une nouvelle approche quant aux soins aux petits enfants. Je voudrais savoir si, selon vous, cette approche pourrait être transposée en milieu autochtone. Ce n'est pas très compliqué. Au lieu de financer les garderies, le gouvernement du Québec propose plutôt que les garderies soient prises en main par le système d'éducation et intégrées aux écoles primaires.

Deuxièmement, lors de votre dernière comparution, vous aviez beaucoup mis l'accent sur l'imputabilité. Vous disiez que vous étiez de plus en plus préoccupé par la façon dont on devait investir l'argent et que, finalement, il faudrait que le dollar fasse plus de chemin qu'il n'en a fait jusqu'à maintenant. J'aimerais savoir comment vous pouvez concilier cela avec une question que j'ai déjà soulevée à quelques reprises auprès du ministre, qui a trait au recensement des autochtones. Beaucoup de réserves refusent l'accès aux recenseurs de Statistique Canada.

[Traduction]

Je souligne tout d'abord que les étudiants inscrits, et il s'agit bien de ceux qui étaient inscrits, en affaires et en commerce pour cet exercice financier représentaient environ 14 p. 100 des étudiants inscrits au niveau postsecondaire; les étudiants inscrits au programme général d'arts et sciences représentaient 18,7 p. 100 du total; les étudiants en éducation, environ 12 p. 100; les étudiants inscrits en sciences de la santé et dans les professions de la santé, 6,5 p. 100; et les étudiants en sciences sociales, environ 16 p. 100. Ces divers domaines représentent la plus grande partie des cours que suivent les autochtones.

Vous pourrez lire le reste de notre exposé quand vous en aurez la chance plus tard.

Vous avez aussi demandé dans quels secteurs notre budget a augmenté depuis l'année dernière. Je dois dans une certaine mesure me fier à ma mémoire pour vous répondre.

Notre budget a été augmenté surtout dans les domaines de l'éducation et du développement social. En 1995–1996, les dépenses budgétaires au titre de l'éducation, ce qui comprend les études postsecondaires, primaires et secondaires, dépasseront un milliard de dollars. Plus de 300 millions de dollars seront mis à la disposition des écoles de bandes, environ 290 millions de dollars seront versés aux écoles provinciales et un peu plus de 260 millions de dollars serviront aux études postsecondaires.

Ce sont les chiffres que j'ai avec moi aujourd'hui. Je serai ravi de fournir au comité plus de détails sur ces changements budgétaires plus tard.

Je répète que les principales augmentations se rapportent à l'éducation et au développement social. Cela vient, bien sûr, surtout du fait qu'il y a maintenant plus d'étudiants qui ont besoin d'argent ou qui demandent à poursuivre leurs études. Cela reflète aussi l'engagement pris dans le livre rouge en vue d'augmenter les dépenses pour l'enseignement postsecondaire de 20 millions de dollars. C'est un changement qui a été inclus dans le budget principal des dépenses déposé mardi par le président du Conseil du Trésor.

Le président: Merci beaucoup.

Mr. Bachand: I had prepared a few questions following your last presentation. First, in Quebec, there is now a new approach for the care given to young children. I would like to know whether you think that this approach could be applied in the aboriginal environment. It is not very complicated. Instead of financing day care, the Quebec government has proposed that the day care centres be taken over by the education system and be integrated to primary schools.

Second, when you last appeared before the committee, you emphasized accountability. You said that you were increasingly concerned by how the money should be invested and that our funds should be stretched further than they had been until now. I would like to know how you can relate that with a question which I have asked a few times to the minister about the enumeration of aboriginals. Many reserves refuse access to the enumerators of Statistics Canada.

[Translation]

• 1150

Donc, je vois difficilement comment, dans ces réserves-là, vous pouvez ajuster les budgets en fonction de ce fameux concept d'imputabilité dont vous avez parlé. Au Québec, il y a peut-être six ou sept réserves qui refusent d'accueillir les recenseurs de Statistique Canada et je sais qu'il y en a d'autres au Canada.

J'aimerais que vous essayiez de concilier votre imputabilité avec le fait que vous ne pouvez faire aucune vérification et que vous vous en remettez complètement à la notion des conseils de bande et à la progression démographique telle que décrite par les conseils de

Quant à l'éducation postsecondaire—j'y reviens parce que c'est une grande préoccupation pour moi — je suis allé voir les Blood et les Blackfoot. Beaucoup des enfants d'âge postsecondaire de ces communautés, dans le centre du Canada, autour de Calgary et d'Edmonton, se sont fait dire: Tu ne peux pas aller à l'école cette année, car nous n'avons pas les budgets nécessaires.

Vous venez de dire qu'une nouvelle promesse de hausser le budget du postsecondaire de plusieurs millions de dollars a été remplie. Lors de votre première visite, vous nous aviez dit: «C'est sûr qu'on n'a pas beaucoup d'argent, mais c'est la vie.»

J'ai moi-même écrit au ministre pour lui dire que je n'accepterais pas que mes enfants se fassent dire: Tu ne peux pas aller à l'école cette année parce qu'on n'a pas les budgets nécessaires.

L'augmentation de votre budget fera-t-elle en sorte qu'aucun enfant autochtone ne sera laissé pour compte au niveau de deprived of post-secondary education? l'éducation postsecondaire?

Mr. Austin: I hope I've captured all your questions.

You pointed to an experience in Quebec. I believe there are some similarities in approach, to a degree, in the province of Ontario, with what they're contemplating with four-year-old kindergarten—some similarities. I would also point to the head start program, which again has some similarity.

The information I have seen would lead me to believe a balance has to be struck between people making the decision to send very young children to a school and keeping them in their homes. That is an area of great sensitivity. Some of the debate I have heard around, for example, four-year-old kindergarten, or even earlier, is just whether the kids are able to sustain the time they're away from the home, whether they often need naps or find it very difficult being with a group of children from a purely physical point of view. That is an area that has to be looked at and studied even more. I think the federal government's head start program will go quite some distance to doing that.

I realize I've also mentioned that this is virtually just getting started. A lot of consultation has been undertaken and so on over the past year, and they are at the threshold of getting the program mounted and getting it going. But some good information should be coming out of that, as well as other studies that have been done, both in Canada and elsewhere, about early education programs.

I do not see how you could adjust the budgets under this accountability principle which you mentioned for these reserves. In Quebec, there are perhaps six or seven reserves where the Statistics Canada enumerators are refused access and I know that there are others throughout Canada.

I would like you to try to reconcile the accountability principle with the fact that you can do no verification in these cases and that you have to rely completely on what you are told by the band councils and on the population increases that they report to you.

As for post-secondary education, and I come back to this because it concerns me greatly, I went to see the Blood and the Blackfoot Indians. Many young people ready for post-secondary studies, from these communities in central Canada, around Calgary and Edmonton, have been told: You cannot go to school this year because we do not have the necessary funding.

You have just said that the commitment to increase the post-secondary budget by several million dollars has now been met. On your first visit, you had told us that you of course did not have a lot of money, but that such was life.

I wrote myself to the minister to tell him that I would not accept it if my own children were told: You cannot go to school this year because there is not enough money in the budget.

Will the increase in the budget ensure that no aboriginal youth is

M. Austin: J'espère avoir noté toutes vos questions.

Vous avez parlé d'une expérience au Québec. Si je ne m'abuse, on fait en Ontario quelque chose d'un peu semblable à ce que vous avez décrit: créer des maternelles pour les enfants de quatre ans. Il y a aussi le programme Bon Départ qui a certains points en commun avec le programme du Québec.

D'après ce que j'ai vu, il me semble qu'il faut s'efforcer de maintenir un certain équilibre lorsqu'on demande aux gens de décider d'envoyer de très jeunes enfants à l'école, compte tenu de la possibilité que ces enfants restent chez-eux. C'est une question très délicate. Par exemple, d'après ce que j'ai entendu dire à propos de la maternelle pour les enfants de quatre ans et même pour les plus jeunes, on se demande si les jeunes enfants sont capables de passer aussi longtemps à l'extérieur de chezeux, s'ils ont besoin de faire des sommes plus souvent ou si c'est très difficile pour eux sur le plan purement physique d'être avec tout un groupe d'enfants. Ce sont des choses qu'il faut examiner de plus près. A mon avis, le programme Bon Départ du gouvernement fédéral sera très utile à cet égard.

Je sais que j'ai aussi signalé que ce programme vient à peine d'être lancé. Il y a eu beaucoup de consultations à ce sujet depuis un an et on est sur le point de mettre ce programme en train. De toute façon, ce programme devrait nous fournir des renseignements utiles, au même titre que les autres études qui ont été menées au Canada et ailleurs au sujet des programmes d'éducation pour les enfants d'âge préscolaire.

Our position as a federal government at this time is that we are mirroring a provincial government. So where there is a four-yearold or even earlier exercise, we would be open to that.

• 1155

I noticed that Ontario's approach is a voluntary activity. In other words, parents have choices as to whether they will send their children to kindergarten full-time earlier than, say, grade five or half-day grade four, or whatever. That is their approach, which deserves consideration and study, as well.

I'm not very familiar with the Quebec approach.

It's important that people be acclimatized to school and move into a process of formal formation as early as possible. It becomes tricky between grade three and grade four when you're deal with three-and four-year-olds. I can remember my own children when they were young, at that age, going even into a day care situation, which had a higher pupil-teacher ratio than perhaps would be found in an elementary school. They found it very tiring, and sometimes very difficult. I can remember dropping children off at a day care centre; I knew they cried for only a little while, and only occasionally, but it certainly was hard for me to leave them. You might have lived the same thing yourselves.

It's a difficult decision to make, and it's something that communities would want to look at very carefully, as well.

Concerning accountability and your questions surrounding the censuses, it's important to reflect on the fact that our funding is linked directly to nominal roll counts. By that I mean how many people are in a classroom at a particular time, certified by a principal. In other words, a principal signs on the dotted line that at a particular point in time this list of students is present in that school. It is from there that our funding flows. Certainly we use other information for forecast purposes, and, yes, your experiences and your reflections on census activity are correct. I don't doubt it. We're aware of it, and we're trying to improve that.

Also, an Indian register maintained by the department captures the band membership as well. This is also part of the data that we use for forecasting, etc., purposes.

We also do comparisons between the nominal rolls and that register. We do reviews of the nominal rolls.

It's a concern to us because accountability is a concern to us and to first nations and we are working with first nations to ensure community involvement in accountability and make sure that accountability is an important consideration. That's how I'd answer that question.

I believe I said that over \$230 million was available this year for post-secondary education, over 80% of which will flow to first nations, to allow more than 25,000 status Canadians to go into post-secondary education courses. This is an increase of approximately \$34 million over last year. It includes the \$20 million mentioned in the red book. So for both fiscal year 1994the budget for post-secondary education. The difference between supplémentaire de 20 millions dollars est donc prévu au titre de

[Traduction]

Le gouvernement fédéral pour l'instant considère qu'il doit offrir les mêmes services qu'un gouvernement provincial et c'est donc une possibilité dans les cas où il y a des programmes pour les enfants de quatre ans et même pour les plus jeunes.

J'ai constaté que l'approche en Ontario est fondée sur l'activité volontaire. Autrement dit, les parents peuvent choisir d'envoyer leurs enfants à la maternelle à plein temps avant qu'ils atteignent le niveau cinq, ou à mi-temps dès le niveau quatre, ou choisir une autre formule. Cette approche mérite qu'on s'y intéresse.

Je ne connais pas très bien l'approche adoptée au Québec.

Il est important que les gens s'adaptent à l'enseignement et entrent dans le processus de formation le plus tôt possible. Les choses se compliquent entre le niveau trois et le niveau quatre, où on a affaire à des enfants de trois ou quatre ans. Je me rappelle lorsque mes propres enfants avaient cet âge et allaient en garderie. Le ratio élèves-enseignant y était peut-être plus élevé que dans une école primaire. Ils trouvaient cela fatiguant et parfois très difficile. Je me souviens de l'époque où je laissais mes enfants à la garderie; je savais qu'ils pleureraient un peu, seulement de temps à autre, mais il m'était néanmoins difficile de les laisser. Vous avez peut-être vous-mêmes vécu cette situation.

Il s'agit d'une décision difficile à prendre et d'un sujet que les communautés tiennent à examiner de près.

En ce qui concerne l'imputabilité et vos questions concernant les recensements, il est important de souligner que le financement de nos activités est directement lié à la liste nominale, qui indique l'effectif d'une classe à un moment donné, attesté par le directeur. Autrement dit, le directeur atteste par sa signature qu'un nombre déterminé d'étudiants fréquentent l'école. Le niveau de financement de nos activités repose sur ces données. Nous utilisons aussi d'autres renseignements à des fins de prévision et je reconnais que vos constatations et vos réflexions en matière de recensement sont fondées. Je n'en doute pas. Nous en sommes conscients et nous essayons d'améliorer la situation.

D'autre part, le ministère tient un registre des autochtones qui indique l'effectif d'une bande. Nous utilisons aussi ces données pour les prévisions et à d'autres fins.

Nous établissons également des comparaisons entre les listes nominales et le registre. Nous effectuons des révisions des listes nominales.

Nous nous préoccupons de ces choses parce que nous accordons, comme les Première nations, de l'importance à l'imputabilité. Nous travaillons avec elles pour nous assurer de la participation de la communauté à la reddition de comptes et pour faire en sorte que ce principe occupe la place qu'il mérite. Voilà comment je répondrais à votre question.

Je crois avoir dit que plus de 230 millions de dollars sont affectés cette année à l'enseignement postsecondaire. Sur ce montant, plus de 80 p. 100 iront aux Premières nations afin de permettre à plus de 25 000 Canadiens inscrits de poursuivre des études au niveau postsecondaire. Cela représente une hausse d'environ 34 millions de dollars sur l'an dernier, dont les 20 95 and 1995-96 an additional \$20 million has been moved into millions de dollars annoncés dans le livre rouge. Un montant

the growing population that is there.

1200

So quite a bit of money is available. There may still be waiting affordability, and that is a difficult question.

Probably close to 26,000 students will be taking advantage of the post-secondary education program in fiscal year 1995-96, which is an increase of over 1,000 from last year, because of these new moneys that are being made available.

Mr. Murphy (Annapolis Valley—Hants): On the post-secondloan program?

Mr. Austin: Yes, that is available to them, as well as these other programs.

Mr. Murphy: Are extra guarantees built in for first nations to access those student loans?

Mr. Austin: No, they're not-

Mr. Murphy: They are plunked in with everything else?

Mr. Austin: They would go to their bank or whatever if they wished to access those. It would be as other Canadians would enjoy.

Mr. Bonin (Nickel Belt): Mr. Chair, for the record, I want to mention that we're here today because the members of the Reform asked for more time, and they're not here to ask questions.

I did hand in my questions in writing, as requested last meeting. I suspect the answers were given in the report.

Mr. Austin: We have them here. I would certainly make them available, or I could go through them.

Mr. Bonin: Go through them, if you want.

Mr. Austin: Fine. The first question was what investment is made in education by local business. Some investment—and I underline "some"—is made in education by local businesses and other participants. We have a number of examples. For example, Amoco Canada Petroleum has adopted an aboriginal policy. It includes an education objective to create a climate of opportunity for aboriginal people, to further their education, skill development, and experience. It offers scholarships and awards. It works with local communities to conduct workshops, open houses, and career fairs. It supports specialized programs with local education institutions. It promotes stay-in-school initiatives and supports and promotes traditional-value textbooks, written by local communities. So it's quite a robust activity.

[Translation]

1994-95 and 1995-96 is \$20 million, plus \$14 million to allow for l'enseignement postsecondaire dans les budgets de 1994-1995 et 1995-1996. La différence entre 1994-1995 et 1995-1996 est de 20 millions de dollars plus les 14 millions de dollars qui permettront de tenir compte de la croissance démographique.

Il s'agit-là de sommes importantes. Je ne nie pas qu'il puisse lists. I don't deny that. But again, a balance has to be struck with encore y avoir des listes d'attente mais nous devons tenir compte de notre capacité financière, ce qui n'est pas chose facile.

> L'augmentation du budget permettra à quelques 26 000 étudiants de poursuivre des études postsecondaires en 1995-1996, ce qui représente une hausse de plus de 1 000 participants par rapport à

M. Murphy (Annapolis Valley-Hants): Les étudiants autochtoary, is there an ability for first nation students to access the student nes de niveau postsecondaire ont-ils accès au programme de prêts d'études?

M. Austin: Oui, comme aux autres programmes.

M. Murphy: Les Premières nations bénéficient-elles de garanties supplémentaires d'accès aux prêts d'études?

M. Austin: Non...

M. Murphy: Ils doivent donc se débrouiller tout seuls?

M. Austin: Ils peuvent s'adresser aux banques ou à d'autres institutions s'ils le désirent, tout comme les autres Canadiens.

M. Bonin (Nickel Belt): Monsieur le président, je vous signale que si nous siégeons aujourd'hui c'est parce que les réformistes ont demandé plus de temps, mais je constate qu'ils ne sont pas ici pour poser des questions.

J'ai présenté mes questions par écrit comme on l'a demandé à la dernière séance. Je soupçonne que les réponses se trouvent dans le rapport.

M. Austin: Nous les avons. Je peux les mettre à votre disposition ou en faire la lecture.

M. Bonin: Lisez-les, si vous voulez.

Austin: La première question portait sur participation financière des entreprises locales à l'enseignement. L'entreprise locale et certains autres participants accordent un certain soutien financier-et je dis bien «certain»-à l'enseignement. Il y a plusieurs exemples. La Compagnie des pétroles Amoco Canada, par exemple, s'est dotée d'une politique autochtone, qui a notamment pour objectif de créer des débouchés pour les autochtones, de leur permettre de poursuivre leurs études et leur perfectionnement et d'approfondir leur expérience. La politique permet également d'obtenir des bourses et d'organiser, avec la coopération des localités, des ateliers, des journées d'accueil et des salons des carrières. La politique facilite aussi la création de programmes spécialisés avec l'aide des établissements d'enseignement locaux; elle facilite les initiatives de persistance scolaire et favorise l'utilisation de livres traditionnels rédigés par les membres des localités. Il s'agit donc d'une mesure dynamique.

• 1205

There are other companies that support first nations in nonfinancial as well as financial ways. Canadian National Railways,

D'autres entreprises fournissent aux Premières nations une aide non financière et financière. Le Canadien National, par for example, ships surplus government computers across the exemple, transporte gratuitement les ordinateurs excédentaires country at no cost to support the computers for school program. du gouvernement un peu partout au pays afin de soutenir le

are joining the computers for school initiative to give their surplus computers. So there's evidence of a number of things going on there.

The first nation committees are all involved in various fund-raising activities, as you're probably aware, which support school activities and programs.

A number of first nations provide awards to students for achievements using community-identified resources. One first nation in Alberta, for example, prepares student artwork for display and lease through its offices. Another example is the uranium mining industry in Saskatchewan, which provides scholarships to Indian high school students in northern Saskatchewan.

So there are a number of examples where industry is being very proactive. Syncrude, for example, has an aggressive hiring policy, which you may wish to look into as well. So there are a number of these things.

Mr. Bonin: Mr. Chairman, I don't think that as a federal government we can impose taxes on native communities or businesses.

In our communities, where there was a road leading to cottages, we formed a board and put a levy on all camp owners because we like to have a road. We do the same thing in education. The system of education in Canada is an investment by business and society in order to produce an individual who will contribute to that society. That's why we invented schools. It wasn't to get people out of bed in the morning. It was to develop an individual who could contribute to society.

I'd like to know if there's any model where in native communities the lodge owner would invest in the schooling system so that the people working for the owner of the lodge would have better knowledge in order to be a guide for the tourists that come from Europe and all over. Whereas we can't tell them to start having a municipal tax, I think it should be suggested that the more you invest in education, the more you get to supplement what is given by the feds or anybody else, because somewhere down the line these communities have to understand that investment will bring something back. It's not enough just to use what is given by the federal or provincial governments in order to obtain equality of systems with-I don't like the term "the white community"—the general community.

The reason there is a difference is that we invest. My local taxes are 25% for the city, 25% for the region, and 50% for education. We are investing so that our children can grow up and come back and pay that tax the way we do.

There's no example of a community that self-imposes taxes to supplement education, is there?

Mr. Austin: You may wish to address that more to some of the other witnesses who come forward or in conversations with first nations.

[Traduction]

Industry and business have been approached, and some companies programme d'acquisition d'ordinateurs des écoles. L'industrie et les entreprises ont été sollicitées et certaines entreprises participent au programme d'acquisition d'ordinateurs pour les écoles en donnant leur matériel excédentaire. Il y a donc une participation de l'industrie et des entreprises.

> Les comités des Premières nations participent tous, comme vous le savez sans doute, à des activités de collecte de fonds pour appuyer les programmes et activités en milieu scolaire.

> De nombreuses Premières nations accordent des bourses de perfectionnement aux étudiants en utilisant des ressources provenant de la communauté. Une Première nation de l'Alberta, par exemple, prépare actuellement une exposition d'objets d'art étudiant qui seront exposés et pourront être loués dans ses bureaux. En Saskatchewan, l'industrie des mines d'uranium offre des bourses d'études aux étudiants autochtones de niveau secondaire du nord de la province.

> Il existe donc de nombreux cas qui montrent que l'industrie est proactive. La compagnie Syncrude, par exemple, a une politique d'embauche dynamique, que vous voudrez peut-être examiner. On constate donc que des initiatives sont prises.

> M. Bonin: Monsieur le président, je ne crois pas que le gouvernement fédéral puisse imposer des taxes aux communautés ou entreprises autochtones.

> Dans nos collectivités, une route conduit aux chalets. Nous avons constitué un comité chargé de percevoir une taxe auprès de tous les propriétaires de chalets car nous tenons à conserver la route. Nous faisons la même chose dans le domaine de l'éducation. Les entreprises et la société investissent dans le système d'éducation au Canada afin de former des individus qui contribueront à la société. C'est la raison d'être des écoles. L'école ne vise pas à sortir les gens du lit le matin mais à former des individus qui puissent jouer un rôle utile dans la société.

> Je me demande si l'on trouve, dans les sociétés autochtones, des propriétaires d'auberges qui investissent dans l'enseignement pour permettre à leurs employés de se perfectionner et de travailler comme guide auprès des touristes qui viennent d'Europe et d'ailleurs. Nous ne pouvons pas forcer les collectivités à percevoir une taxe municipale mais je crois que nous devrions leur faire comprendre que plus elles investiront dans l'enseignement, plus elles seront en mesure de compléter l'aide que le gouvernement fédéral et d'autres leur apportent déjà, car en définitive ces collectivités doivent savoir que leur investissement rapportera. Il ne suffit pas d'utiliser les ressources fournies par les gouvernements fédéral et provinciaux pour parvenir à l'égalité avec la «communauté blanche», une expression que je n'aime pas.

> La différence tient au fait que nous investissons. Dans la localité, 25 p. 100 des impôts vont à la municipalité, 25 p. 100 à la région et le reste à l'éducation. L'argent que nous investissons permettra à nos enfants de grandir et de payer l'impôt comme nous le faisons maintenant.

> Il n'existe pas d'exemple de collectivité qui s'impose d'ellemême des impôts pour financer l'enseignement, n'est-ce pas?

> M. Austin: Vous ferez peut-être mieux de poser cette question aux autres témoins qui viendront ou pendant des conversations avec des représentants des Premières nations.

Mr. Bonin: But you don't know of any.

Mr. Austin: I could answer the question in a couple of community's contribution to their schools and to the environment of their schools, whether it be the chief and council as their elected members and the interest they pay to that, the elders and their role in education because I think you'll find that many schools on reserve or at the provincial level integrate cultural activity and the elders play a significant role there, parents who contribute time as well as a direction for school activities—I've talked to a number of people.

• 1210

Mr. Bonin: But we do all those things, too. All those things are done in all communities.

I'm talking about local taxes to support the system financially. If we want that excellence of quality education, then we have to develop systems that are well-funded. My question was, do you know of any native communities that have self-imposed an additional tax to supplement education, understanding that it's an investment?

If I own a restaurant in the community and the young people coming out of my community are better equipped to calculate the bills and the recipes and deal with customers, then I'm going to make more money. So I don't mind paying \$100 of tax a year, or \$1,000.

Do you know of any communities like that?

Mr. Austin: One of the examples you might want to follow up on is the Sechelt Band in British Columbia, which is a self-governing band, out from underneath the Indian Act. I believe one of the major impetuses for them to go by that route was that they had a land base that they could use along the lines you're suggesting. So you might find that to be an example. I think you will find other examples. They might not call it a tax.

Mr. Bonin: It has just been brought to my attention that bands have the power to enact by-laws for special taxation.

Mr. Austin: Yes.

Mr. Bonin: Do you know of any bands that have done it? That's all I want to know.

Mr. Austin: I've just pointed to one that you might want to investigate, the Sechelt Band.

Mr. Bonin: That's good. Thank you.

I had other questions, I think.

Mr. Austin: Yes, you did. Your second question read as follows:

There are probably thousands of initiatives by DIAND, the province, and territories and bands. No national aboriginal standards bring these together.

-in other words, you were pointing to a wide array of initiatives-

[Translation]

M. Bonin: Mais vous ne connaissez aucun cas.

M. Austin: Je pourrais répondre à la question de diverses different ways, and I think it's an important point. The façons et je crois qu'il s'agit d'un sujet important. La communauté contribue à l'enseignement et à l'environnement scolaire de diverses façons. Ce peut être le chef et le conseil qui, comme membres élus, s'intéressent à l'école; ou encore des aînés, en jouant un rôle dans l'enseignement. Vous constaterez en effet que de nombreuses écoles dans les réserves ou à la grandeur des provinces intègrent des activités culturelles dans lesquelles les aînés jouent un rôle important. Les parents contribuent aussi à la direction des activités scolaires... J'ai parlé à de nombreuses personnes.

M. Bonin: Mais nous le faisons tous aussi. Toutes les collectivités le font

Je parlais de l'utilisation des impôts locaux pour soutenir financièrement le système. Si nous voulons l'excellence dans l'enseignement, le système doit être bien financé. C'est pourquoi je me demandais si vous connaissez des communautés autochtones qui se soient imposées d'elles-mêmes un impôt supplémentaire pour les fins de l'enseignement, sachant qu'il s'agit-là d'un investissement?

Si je suis propriétaire d'un restaurant dans ma communauté et que mes jeunes employés, qui y vivent, sont mieux en mesure de calculer les additions, comprendre les recettes et servir les clients, j'accepterais d'investir. Je ne m'opposerais pas une taxe de 100\$ ou même de 1.000\$

Connaissez-vous des communautés qui le font?

M. Austin: On pourrait peut-être prendre comme exemple le cas de la bande Sechelt en Colombie-Britannique, une bande autonome, affranchie de la Loi sur les Indiens. Je crois qu'une des principales raisons pour lesquelles cette bande s'est engagée dans cette voie est qu'elle disposait d'un territoire propre qu'elle pouvait utiliser de la façon dont vous le suggérez. On peut donc considérer ce cas comme un exemple, mais il en existe d'autres. On n'y parle peut-être pas d'impôt comme tel.

M. Bonin: On m'informe que les bandes ont le pouvoir de prendre des arrêtés concernant les impôts spéciaux.

M. Austin: Oui.

M. Bonin: Connaissez-vous des bandes qui l'ont fait? C'est tout ce que je veux savoir.

M. Austin: Je viens tout juste de parler d'un cas que vous voudrez peut-être examiner, celui de la bande Sechelt.

M. Bonin: C'est bien. Merci.

Je crois que j'avais d'autres questions.

M. Austin: En effet. Votre deuxième question est la suivante:

Le ministère des Affaires indiennes et du Nord, les provinces et territoires et les bandes ont probablement déjà adopté des milliers de mesures, mais elles ne sont pas assujetties à des normes autochtones nationales.

...autrement dit, vous faites référence à une vaste gamme de mesures...

After primary school and intermediate school, a student is matched with other students coming from schools or systems that have national associations for teachers, trustees, superintendents and administrators. Is there a need for an umbrella strategy?

The national associations mentioned don't usually set policy guidelines and set standards for provincial education systems. Provincial education systems are autonomous, a fact with which you are well familiar. National standards don't exist from province to province. Further, there may not be any clear national standards bringing together the education standards of on–reserve schools.

Mr. Bonin: I can help here, because I wrote that question for myself and at the end someone suggested we give you handwritten questions. So I can make it a lot simpler.

The problem I see is that an individual reaching the level of university, when they go and sit in that classroom, is sitting with other individuals who grew up in systems that had national standards or at least total provincial standards. Whether you go to school in Moosonee or in Toronto, it's the same ministry of education, the same core programs. So I ask myself: what chance does an individual have coming from another system, such as what we're looking at, sitting in the same classroom with 200 other people who came from systems that had national standards? If we compare going to the University of Brussels, whether you come from Toronto or Sudbury or Moosonee makes a difference, because you have to have the tools.

I'm wondering if they show up at university, with the competition they have there, with the right tools. I don't think so. I'll tell you up front that I can't see how they could. So we have to put that on the record and we have to look at that.

• 1215

Mr. Austin: It's a delicate matter. One of the things we require is an attestation from the principal of a school that the level of education will allow transferability between, say, a band-run school and a provincial school. The accreditation of those teachers and the curricula the teacher uses often come from the provincial bodies. So there's that side of it.

There is also a part of our post–secondary education program which recognizes that oftentimes some aboriginal students drop out earlier and do not complete grade 12 or 13, depending on the province. So there is a college make–up year part of that program to help there.

But by and large there is no national standard that I am aware of. There are provincial standards—

Mr. Bonin: Even within their individual communities.

Mr. Austin: They are linked to the provincial standards.

[Traduction]

Après l'école primaire et secondaire, un étudiant est jumelé à d'autres étudiants qui proviennent d'écoles ou de systèmes qui possèdent des associations nationales d'enseignants, de commissaires d'école, surintendants et administrateurs. Une stratégie générale est—elle nécessaire?

Habituellement, ces associations nationales n'établissent pas de lignes directrices ou de normes à l'égard des systèmes d'enseignement provinciaux. Ces systèmes sont autonomes, comme vous le savez bien. Les normes nationales n'existent pas d'une province à l'autre. En outre, il ne semble pas y avoir de normes nationales claires et uniformes applicables aux écoles dans les réserves.

M. Bonin: Je puis vous être utile ici car j'ai rédigé cette question pour moi-même, mais quelqu'un a proposé que nous vous soumettions les questions par écrit. Je peux donc simplifier grandement les choses.

Le problème tient au fait que lorsque les étudiants parviennent au niveau universitaire, ils se retrouvent avec d'autres étudiants qui ont fait leurs études dans des systèmes régis par des normes nationales ou au moins des normes provinciales. Que ce soit à Moosonee ou à Toronto, les établissements d'enseignement sont régis par le même ministère de l'Éducation et offrent les mêmes programmes de base. C'est pourquoi je m'interroge sur les chances d'une personne émoulue d'un autre système, comme celui dont nous parlons ici, et qui se retrouve avec 200 autres étudiants qui viennent de systèmes où il y avait des normes nationales? Si on fait la comparaison avec l'Université de Bruxelles, il y a une différence selon qu'on vient de Toronto, de Sudbury ou de Moosonee car les étudiants ont les ressources nécessaires.

Je me demande si, compte tenu de la concurrence qu'on trouve dans les universités, l'étudiant qui y arrive est bien préparé. Je ne le pense pas et je vous dirai franchement que je ne vois pas comment ce serait possible. Nous devons donc nous pencher sur cette question.

M. Austin: C'est une question délicate. Une de nos exigences consiste à demander au directeur d'école de fournir la preuve que le niveau d'éducation permettra la transférabilité entre, par exemple, une école dirigée par une bande et une école provinciale. L'agrément des enseignants et du programme d'enseignement provient souvent des organismes provinciaux. Il faut donc tenir compte de cet aspect.

Il y aussi une partie du programme d'enseignement postsecondaire qui tient compte du fait que souvent les étudiants autochtones abandonnent l'école avant la 12^e année, ou la 13^e selon la province. Le programme collégial comporte donc une année de rattrapage.

Toutefois, il n'existe pas, à ma connaissance, de normes nationales. Il y a des normes provinciales. . .

M. Bonin: Même à l'intérieur de chaque communauté.

M. Austin: Les communautés appliquent les normes provinciales.

Mr. Bonin: Yes. I just want to make sure I don't give the impression that these individuals show up in university and are not able to handle the workload. I've sat with aboriginal students and most of them were smarter than I am—but that's no challenge. They were very able. There's no doubt they're coming out.

I'm wondering about the masses who don't make it there because maybe they don't come with the same—If you get scouted for the NHL, you have come through a series of structured apprenticeship programs in hockey. In education, the majority of university students come through a structured apprenticeship program in education. I'm looking for where the aboriginal community is getting that structured apprenticeship preparation. It may explain why they have so many—Maybe they're being cheated of that apprenticeship structure.

Mr. Austin: I think that's something you want to gather your own information on. I do point to a number of key things, though. One is the fact that a principal, a person, an administrator, if you will, a professional, is signing off annually that there is portability. They're using those curricula instruments. They are accredited teachers.

The other point to weigh in the balance is that a large number of first nations students are attending provincial schools.

Mr. Bonin: That's right.

Mr. Austin: That shouldn't be lost in the equation.

Mr. Bonin: Did I have two or three questions?

Mr. Austin: The federal government funds education through the general budgets of bands, global budgets, and it sets standards.

Then there was equal education, the low priority.

Mr. Bonin: Okay, I was writing to myself.

What I would like this committee to look at—and I'd like to get it on record—is when the federal government funds a native community for education through a global budget, whether the band leaders can make education a priority or roads a priority. What is the result in those instances, as compared with other communities, where they do put priority on education?

I'll tell you where I want to go with this. I'd like to recommend that we find a dollar amount, and if it's legal for the federal government to do it, there be a condition that the transfer of moneys necessitates that it's mandatory to spend a minimum of such an amount on each child. That's the way we do it in our schools.

Unless we're assured a minimum amount—I'm not suggesting it be that low, either—is spent on each child, how can they grow up with an equal opportunity? If I am a community leader and I don't believe in education, then I won't put the money there, whereas my colleague here, if it's a priority, will—and the children don't grow up with the same opportunities. That's why I want to get this on the record. I've answered my own question to get it on the record.

[Translation]

M. Bonin: Oui. Je veux simplement éviter de donner l'impression que ces personnes ne sont pas à la hauteur du programme une fois arrivées à l'université. J'ai discuté avec des étudiants autochtones et j'ai constaté que la plupart d'entre eux étaient plus intelligents que moi, ce qui de toute façon ne prouve rien. J'ai constaté que c'était des gens très compétents et je ne doute pas qu'ils se tirent bien d'affaire.

Je m'inquiète au sujet des nombreux autres qui ne se rendent pas jusqu'à ce niveau parce qu'ils n'ont pas la même... Ceux qui sont repêchés par la LNH passent par un ensemble de programmes structurés d'apprentissage en hockey. Dans le domaine de l'éducation, la majorité des étudiants universitaires participent à des programmes d'apprentissage structurés en éducation. J'essaie de voir où les communautés autochtones acquièrent cette même préparation. Cela explique peut—être pourquoi ils ont tellement... Peut—être ont—elles été injustement privées de l'accès à la structure d'apprentissage.

M. Austin: Je pense que vous devrez vous informer vous—même à ce sujet. Je souligne cependant un certain nombre de choses, et notamment qu'un directeur, un individu, un administrateur, si vous voulez, ou un professionnel indique chaque année, par sa signature, qu'il y a transférabilité. Ils utilisent ces programmes éducatifs. Ce sont des enseignants agréés.

Un autre élément dont il faut tenir compte est le fait que de nombreux étudiants autochtones étudient dans des établissements provinciaux.

M. Bonin: C'est exact.

M. Austin: Il ne faut pas oublier cette donnée.

M. Bonin: Est-ce que j'avais deux ou trois questions?

M. Austin: Le gouvernement fédéral finance l'éducation dans le cadre des budgets généraux des bandes et il établit des normes.

Il y a aussi l'égalité devant l'éducation, la priorité minimale.

M. Bonin: Très bien; je m'écrivais à moi-même.

Je voudrais aussi que le comité essaie de voir—et j'insiste sur cet aspect—si, lorsque le gouvernement fédéral finance l'éducation dans une communauté autochtone dans le cadre d'un budget général, les dirigeants de la bande peuvent choisir de donner priorité à la construction de routes plutôt qu'à l'éducation. Le cas échéant, en quoi la situation diffère—t—elle de celle des communautés où on donne priorité à l'éducation?

Je vais vous expliquer où je veux en venir. Je voudrais qu'on fixe un certain montant et que le gouvernement fédéral, si la loi le lui permet, exige de ceux à qui des fonds sont transférés qu'ils dépensent un montant minimum pour chaque enfant. C'est ainsi que nous faisons dans nos écoles.

Tant que nous n'aurons pas la garantie qu'un montant minimum, et je ne suggère pas qu'il soit aussi faible, sera dépensé pour chaque enfant, comment tous les enfants pourront—ils avoir des chances égales? Si je suis un chef de communauté qui ne croit pas dans l'éducation, je n'y investirai pas alors que si mon collègue considère la chose comme une priorité, il y investira et les enfants ne bénéficieront pas des mêmes possibilités. C'est pourquoi j'insiste sur cet aspect. J'ai répondu à ma propre question pour qu'elle figure au compte rendu.

[Traduction]

[Texte]

• 1220

Mr. Austin: If I could perhaps complement your answer to your question—

Mr. Bonin: It's better than the question I asked.

Mr. Austin: The whole issue of accountability hinges on a number of principles. One is transparency, and another is disclosure.

One of the things we insist upon is that band audits that are done annually—and they are done annually—be open and available to all community members. This is a very important part of accountability, and it is being done.

Mr. Bonin: Is it mandatory?

Mr. Austin: So people can see what is being spent on what.

Mr. Bonin: In their community.

Mr. Austin: In their community. That's right.

Mr. Bonin: If \$1,000 per student is spent in their community, compared with \$3,000 in a neighbouring community or another province, how will they know that their children aren't being served adequately. Maybe the others are wasting it. I'm not suggesting anything.

Where are the standards?

I think we, as a federal government, can impose those standards, still allowing for administrative funds and transportation and everything outside of this minimum that I'd like to see.

The Chairman: Must they spend the same amount of money on each student?

Mr. Bonin: No, they can do what they want with the budget.

Mr. Austin: If I may elaborate a little bit, it's not totally that they can do what they want with their budget—

Mr. Bonin: They can set different priorities.

Mr. Austin: —because they have to meet minimum program standards.

Mr. Bonin: How do you evaluate the program?

Mr. Austin: How do you evaluate? The next thing in the accountability system is an evaluation, which again is open to public meetings that are open to all the members of the community.

So there are a number—perhaps not perfectly—I am not arguing here for the status quo; I am just trying to furnish information so you will be aware of it.

Mr. Bonin: I am not criticizing the system you use. I know that the teachers federations in Canada are fighting with ministries of education and with boards of education, and together and separately and collectively they are trying to establish a credible system of evaluation. They haven't found it yet.

Mr. Austin: They can't-

M. Austin: Si je puis ajouter à votre réponse...

M. Bonin: Ce sera mieux que la question que j'ai posée.

M. Austin: La reddition de comptes est liée à un certain nombre de principes, dont la transparence et la divulgation.

Une des choses sur lesquelles nous insistons est que les vérifications des bandes, qui ont lieu chaque année, soient accessibles à tous les membres de la communauté. Il s'agit—là d'un aspect important de la reddition de comptes et cette règle est respectée.

M. Bonin: Est-elle obligatoire?

M. Austin: Elle permet aux gens de voir ce qui se passe.

M. Bonin: Dans leur communauté.

M. Austin: En effet, dans leur communauté.

M. Bonin: Si une communauté dépense 1 000\$ par étudiant, alors qu'une communauté voisine ou située dans une autre province en dépense 3 000\$, comment les gens sauront—ils que leurs enfants ne sont pas bien servis? Peut—être que d'autres communautés gaspillent l'argent. Je ne fais aucun sous—entendu.

Quelles sont les normes?

Je crois que le gouvernement fédéral peut imposer ces normes et tenir compte des fonds administratifs, du transport et autres choses, mis à part le minimum que je souhaite voir appliquer.

Le président: L'argent doit-il être dépensé de façon égale pour chaque étudiant?

M. Bonin: Non, les communautés peuvent faire ce qu'elles veulent de l'argent.

M. Austin: Si je puis me permettre d'expliciter, les communautés n'ont pas l'entière liberté de faire ce qu'elles veulent de leurs budgets...

M. Bonin: Elles peuvent fixer diverses priorités.

M. Austin: ...parce qu'elles doivent satisfaire à des normes minimales.

M. Bonin: Comment évaluez-vous le programme?

M. Austin: L'évaluation? L'autre aspect de la reddition de comptes est l'évaluation, qui se fait aussi dans le cadre de séances accessibles au public.

Il y a donc de nombreux—peut-être pas tout à fait... je ne me fais pas ici le défenseur du statu quo mais j'essaie simplement de vous communiquer des renseignements pour vous éclairer.

M. Bonin: Je ne critique pas le système que vous appliquez. Je sais que les fédérations d'enseignants au Canada travaillent avec les ministres de l'éducation et les conseils scolaires et essaient ensemble et séparément de créer un système d'évaluation crédible. Ils n'y sont pas encore parvenus.

M. Austin: Ils ne peuvent pas. . .

Mr. Bonin: One thing they do have: they have to spend a minimum of so many dollars per child. At least, once the student leaves the system, society can say, "We invested".

If you want to do as Bonin did, fool around and quit school at 16, as I did before going back-I couldn't complain that the system treated me unjustly. I was responsible for missing out and dropping out. Unless they have that same system, each child cannot claim to have the same opportunity as the other.

I am not criticizing the system. We do what we can.

Mr. Austin: There's a quantitative element that you will want to look at. How far in do you go on those checks and balances?

Mr. Bonin: Do we have the power, as a funding agency or government, to say that the condition on these funds is that you will spend a minimum of so many dollars on each child?

Mr. Austin: In the final analysis, the answer is yes.

It depends, though, if I may just elaborate. We have about 270 what we call alternative funding agreements with bands. Those are multi-year in nature, so if we are at year one of a five-year agreement, opening that up has to be with mutual consent, as with

Mr. Bonin: Allowing for all that, if the amount is set, if we can't \$2,700 for everybody else, so if we're spending \$1,300, our children are probably not being dealt with adequately. They would have some standard to base it on.

Mr. Austin: Yes.

• 1225

Mr. Austin: They're not silly.

Do Health Canada, HRD, Industry Canada fund through global budgets, allowing local initiatives without national standards or federal input?

Mr. Bonin: Do I have any other silly questions?

Health Canada does do some of this. HRD's main program as it touches aboriginals is Pathways, which moves through a series of boards and is usually project-oriented. Although it can be wrapped into the global funding or the alternative funding arrangement, it's not too prevalent. There are only a few examples.

Industry Canada is basically aboriginal business, usually contributions, and they are project-oriented. In other words, after analysis, a particular project would be approved for a particular amount.

So in answer to your question, there is a facility that would allow for these payments, if applicable, to be moved into the block. Health Canada and Indian Affairs are moving towards more and more of this, because it does, within minimum program standards, allow for less bureaucracy and more local decision-making and accountability.

[Translation]

M. Bonin: Ils doivent cependant consacrer telle ou telle somme minimale pour chaque enfant, de sorte que lorsque l'étudiant quitte le système, la société aura fait son devoir d'«investir».

Si vous voulez faire comme Bonin, perdre votre temps et abandonner l'école à 16 ans, avant que je n'y retourne... Je ne pourrais pas me plaindre d'avoir été traité injustement par le système. J'étais responsable de ce que j'avais fait. Tant qu'ils ne bénéficieront pas du même système, tous les enfants ne pourront pas prétendre avoir eu les mêmes possibilités.

Je ne critique pas le système. Nous faisons notre possible.

M. Austin: Il y a un élément quantitatif dont on doit tenir compte. Jusqu'où peut-on pousser le système de freins et contrepoids?

M. Bonin: Pouvons-nous, en tant qu'organisme ou gouvernement qui finance, exiger de ceux à qui nous donnons l'argent qu'ils consacrent un montant minimum à chaque enfant?

M. Austin: En définitive, la réponse est oui.

Mais cela dépend d'un certain nombre de choses. Nous sommes liés par quelque 270 autres accords avec les bandes. Comme ces ententes durent plusieurs années, nous devrions, pour pouvoir renégocier une entente qui n'est pas arrivée à terme, obtenir le consentement de l'autre partie, comme dans tout autre. . .

M. Bonin: Compte tenu de tous ces éléments, si le montant est impose it, at least these communities know that the standards are fixé et que nous ne pouvons pas l'imposer, du moins ces communautés sauront que la norme est de 2 700\$ par enfant et que si elle ne dépense que 1 300\$ par enfant, cela n'est pas suffisant. Il existerait une norme de référence.

M. Austin: Oui.

M. Bonin: Ai-je d'autres questions ridicules?

M. Austin: Elles ne sont pas ridicules.

Est-ce que Santé Canada, Développement des ressources humaines et Industrie Canada financent des programmes au moyen de budgets globaux, ce qui permet de lancer des initiatives locales sans normes nationales ou participation du gouvernement fédéral?

Santé Canada le fait en partie. Le principal programme de Développement des ressources humaines en ce qui concerne les autochtones s'intitule Les chemins de la réussite; il passe par une série de conseils et est habituellement axé sur des projets. Bien que le financement puisse faire partie du financement global ou du mode optionnel de financement, les exemples de financement de ce genre ne sont pas trop répandus. Il y en a que quelques-uns.

Industrie Canada finance essentiellement des entreprises autochtones, habituellement au moyen de contributions, et ces entreprises sont axées sur des projets. Autrement dit, après analyse, le ministère peut approuver un projet en particulier et lui accorder un certain montant

Alors, pour répondre à votre question, une disposition permet d'intégrer ces paiements, s'il y a lieu, dans le financement global. Santé Canada et Affaires indiennes se dirigent de plus en plus dans cette voie, quand cela permet, avec des normes minimales concernant les programmes, de réduire les tracasseries administratives et d'accroître le processus décisionnel et la responsabilité au niveau local.

There is that facility, and it's a direction we're moving in. It's more difficult and more problematic on a project basis than on an area basis, where there's a more constant stream or a more particular stream.

I don't feel any one of those departments, including our department, is doing it without standards, though. I come back to that question. I believe you will find—you would obviously have to speak to Health Canada, etc.—there are standards, in my opinion. So that is available to them.

You had another question. The Cooke report, from Ontario's royal commission on education, suggests local or community input, but it also supports national standards.

Mr. Bonin: Yes, we've dealt with that.

Mr. Austin: Okay. About pupil—teacher ratios, is the seventeen to one calculated the same way as by other boards?

Mr. Bonin: I'm going to elaborate on that. When the pupil—teacher ratio is calculated in other boards, you'll hear of school boards that have fourteen to one or seventeen to one. That includes the school principal, the program consultant, and everything else. In this calculation, does the seventeen to one exclude all these support staff?

Mr. Austin: You're absolutely right. It's like the graduation statistics. Each board or each province has different ways of calculating these.

Mr. Bonin: So seventeen to one can mean one thing in one community and something else in another.

Mr. Austin: That's right. It's very difficult to compare and contrast.

Mr. Bonin: And these are things we should know.

Mr. Austin: The DIAND pupil-teacher ratio of seventeen to one was calculated to include principals, vice-principals, teachers, and other education staff hired directly for student education. In on-reserve schools this includes special education teachers, language instructors, and curriculum specialists. That's how we got that information.

The Chairman: I have a whole bunch of little questions. I hope you'll bear with me. My first question is for Mr. Horner. He's been here for a couple of weeks and we have spared him.

Mr. Horner, you're director for Indian programming and funding. Could you briefly tell me what your job description is?

[Traduction]

Cette disposition existe, et nous l'envisageons de plus en plus. Il est plus difficile et plus compliqué de procéder en fonction d'un projet que d'une région, où les fonds arrivent de façon plus constante et plus précise.

Cependant, à mon avis, aucun de ces ministères, y compris le nôtre, procèdent sans imposer des normes. Je reviens à cette question. J'estime qu'il y a des normes, mais vous devrez évidemment interroger Santé Canada à ce sujet. Ces ministères ont donc des normes.

Vous aviez une autre question. Le rapport Cooke, de la Commission royale de l'Ontario sur l'éducation, propose une participation locale ou communautaire, mais souscrit également à des normes nationales.

M. Bonin: Oui, nous en avons traité.

M. Austin: D'accord. En ce qui a trait aux ratios élèves—enseignants, le ratio 17:1 est—il calculé de la même façon par d'autres conseils?

M. Bonin: Je vais vous donner des explications à ce sujet. Lorsque le ratio élèves—enseignants est calculé dans d'autres conseils scolaires, certains ont un ratio de 14:1 ou de 17:1. Cela comprend le directeur d'école, le conseiller pédagogique et tout le reste. Dans ce calcul, le ratio 17:1 exclut—il tout ce personnel de soutien?

M. Austin: Vous avez parfaitement raison. C'est comme pour les statistiques sur les diplômés. Chaque conseil ou chaque province a des méthodes différentes de calcul du nombre de diplômés.

M. Bonin: Alors, 17:1 peut signifier une chose dans une collectivité et une autre ailleurs.

M. Austin: C'est exact. Il est très difficile d'établir des comparaisons et des distinctions.

M. Bonin: Et nous devrions savoir ces choses.

M. Austin: Le ratio élèves—enseignants de 17:1 établi par le MAINC comprend les directeurs, les directeurs adjoints, les enseignants et d'autres personnels enseignants embauchés directement pour assurer l'enseignement aux étudiants. Dans les écoles des réserves, cela comprend les enseignants spécialisés, les moniteurs de langue et les conseillers en programmes d'études. C'est d'après ce calcul que nous avons obtenu ces renseignements.

Le président: J'ai une foule de petites questions à poser. J'espère que vous serez patient avec moi. Ma première question s'adresse à M. Horner. Il est ici depuis quelques semaines, mais nous l'avons épargné.

Monsieur Horner, vous êtes directeur du financement et des programmes pour les Indiens. Pourriez-vous brièvement me dire quelles sont vos fonctions?

• 1230

Mr. Al Horner (Director, Indian Programming and Funding, Allocations Directorate, Corporate Services, Department of Indian Affairs and Northern Development): I'll be pleased to do so.

M. Al Horner (directeur, Direction du financement et des programmes pour les Indiens, Services ministériels, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien): Avec plaisir.

My area of responsibility includes a large part of the Indian programming that's delivered to Indians by way of our funding arrangements. Specifically, the areas for which I hold responsibility are education; social development; capital and infrastructure; housing; community economic development officer funding; and band support, Indian governments funding.

The Chairman: How many programs on education do you help out with or fund?

Mr. Horner: As you saw in our presentation, the first time we came we provided a description of the programming that was funded for education. Just to refresh your memory, we deal with elementary secondary education, post–secondary education, and the cultural centres' education program. Finally, there's also funding for education purposes that's provided through the education capital program.

The Chairman: So there are quite a few of them that you yourself touch personally.

Mr. Horner: My area has responsibility in terms of providing program direction to the field and outlining the funding methodologies that will be utilized in distributing the funds that are made available to us.

The Chairman: Now, I have a \$64,000 question for you. Of all the programs on education that you administer, do you see some that you would like improved? If yes, what improvements would you like to see made?

Mr. Horner: I think the thing that strikes me in the preoccupation I have around education is the fact that most of our programming is delivered increasingly into first nations hands, and I think any solutions that need to be addressed have to recognize that reality. As we indicated in our presentation to you the first time we came to see you and in our subsequent meeting, first nations are increasingly taking control of the programming to the extent that in post–secondary education they're making decisions regarding over 90% of the post–secondary education funding and in elementary secondary education in excess of 80% of the funding.

So if the committee wishes to look at solutions to improve the quality of education and to make meaningful recommendations, in my view you're going to have to get a very good sense from aboriginal educators, aboriginal political organizations, aboriginal first nation members, maybe even parents, as was suggested on the first round, to get some insight from them on how they can seize control of the programming that is essentially already in their hands. I think you'll find that many of them will say that there are challenges to be met and that things can be improved. I think we've talked about some of those issues, about drop-out rates, about how many students potentially could be going through the full system and how many in fact are making it out, whether in fact first nations feel they are comfortable in knowing which programming they want their children to go into when they make decisions on post-secondary education.

[Translation]

Je suis chargé d'une grande partie des programmes assurés aux Indiens au moyen de nos ententes de financement. Plus précisément, les secteurs qui m'incombent sont l'éducation, le développement social, les immobilisations et l'infrastructure, le logement, le financement pour les agents de développement économique communautaire, le soutien des bandes et le financement des gouvernements indiens.

Le président: Combien de programmes d'éducation soutenezvous ou financez-vous?

M. Horner: Comme vous l'avez vu dans notre exposé, la première fois que nous sommes venus, nous avons donné une description des programmes d'éducation que nous finançons. Simplement pour vous rafraîchir la mémoire, mentionnons que nous finançons les études primaires et secondaires, les études postsecondaires et le programme d'études des centres culturels. Enfin, nous finançons également à des fins d'éducation le programme d'immobilisations pour l'éducation.

Le président: Vous vous êtes donc chargé personnellement d'un grand nombre de ces programmes.

M. Horner: Nous sommes chargés de donner une orientation aux programmes dans ce domaine et de définir les méthodes de financement qui serviront à distribuer les fonds qui sont mis à notre disposition.

Le président: J'ai maintenant une question délicate à vous poser. Parmi tous les programmes d'éducation que vous gérez, y en a-t-il que vous voudriez voir améliorer? Dans l'affirmative, quelles seraient ces améliorations?

M. Horner: Ce qui me frappe dans mes préoccupations au sujet de l'éducation, c'est que la plupart de nos programmes sont de plus en plus confiés directement aux Premières nations, et j'estime qu'il faut reconnaître cette réalité lorsqu'on cherche des solutions à des problèmes. Comme nous l'avons indiqué dans l'exposé que nous vous avons présenté la première fois que nous sommes venus vous rencontrer et lors de notre rencontre ultérieure, les Premières nations se chargent de plus en plus des programmes, à un point tel qu'elles prennent des décisions concernant plus de 90 p. 100 des fonds affectés à l'enseignement postsecondaire et plus de 80 p. 100 des fonds réservés à l'enseignement primaire et secondaire.

Alors, si le comité désire examiner des solutions visant à améliorer la qualité de l'enseignement et formuler des recommandations, à mon avis, il devra se renseigner auprès des enseignants autochtones, des organismes politiques autochtones, des membres des Premières nations autochtones, voir des parents, comme on l'a proposé dans la première série de rencontres, pour obtenir une très bonne idée de la façon dont ils peuvent saisir le contrôle des programmes qui sont déjà essentiellement entre leurs mains. Je crois que beaucoup d'entre eux vous diront qu'il y a des défis à relever et que des améliorations peuvent être apportées. Nous avons abordé quelques-unes de ces questions: les taux de décrochage, le nombre d'étudiants qui pourraient terminer leurs études et le nombre réel de ceux qui le font, la question de savoir si les Premières nations ont une bonne idée des programmes d'études qu'elles désirent que les enfants poursuivent lorsqu'elles prennent des décisions sur l'enseignement postsecondaire.

• 1235

[Traduction]

acquérir des compétences?

What are the fields of expertise they feel they need their children to have?

A lot of issues will come out as you go into your discussions with aboriginal people. But what you also need to get from them is a sense of the particular solutions they feel will work in their communities. We have to remember the road first nations people are insisting on vis—à—vis their relationship with the federal government is one of seizing jurisdiction over education, in the longer term. That in their sense, as I understand it, means they make the decisions. So the question is how can the federal government best assist them in getting to that route and yet at the same time ensure, as we all should, how well the money is being used as it flows to the first nations authorities. That's the challenge.

The Chairman: I have another question for Mr. Austin. As you stated, there are different funding arrangements with the individual bands. There's the AFA, I believe—

Mr. Austin: Yes.

The Chairman: —and the FTP.

Mr. Austin: Yes, sir.

The Chairman: Could you give me a breakdown of how many bands receive funding from AFA, and your different kinds of funding and percentages?

Mr. Austin: Over 270 bands receive funding under AFA.

I would be very pleased to leave with you today a copy of the national standard, the master contract or agreement, for both an AFA and an FTP. I believe I have them both here. If we don't, we'll get them for you.

The main differences have to do with the scope of the agreements. Under the AFA agreement—

The Chairman: Could you define what AFA and FTP are?

Mr. Austin: An AFA is an alternate funding arrangement, as opposed to an FTP, which is a flexible transfer payment, as opposed to a grant or a contribution. A grant really has no conditions applicable to it whatsoever. Eligibility is determined for the grant. If someone is found to be eligible, that individual or that entity receives the grant and accountability back to the federal government is not that demonstrative.

That's the difference. That's why Parliament votes specifically on grants. That's why they're listed specifically. The majority of education money does not move through grants.

We talked about an alternative funding arrangement. I will come back to that and describe the attributes of such an arrangement in a moment.

Flexible transfer payments are similar to contributions. I'll talk about their attributes in a moment as well.

Dans quels domaines estiment-t-elles que les enfants devraient

Une foule de questions surgiront lorsque vous engagerez vos discussions avec les autochtones. Mais vous devrez également faire en sorte qu'ils vous donnent des solutions qui, à leur avis, seront efficaces dans leurs collectivités. Nous devons nous rappeler que les Premières nationas insistent pour que le gouvernement fédéral leur cède la compétence en matière d'éducation à plus long terme. Si je comprends bien, selon elles, cela signifie qu'elles prendrons les décisions. Il faut donc se demander comment le gouvernement fédéral peut le mieux les aider à se diriger dans cette voie et, en même temps, s'assurer, comme nous devrions tous le faire, que les fonds sont utilisés à bon escient à mesure qu'ils sont versés aux autorités des Premières nations. C'est le défi que nous devons relever.

Le président: J'ai une autre question à poser à M. Austin. Comme vous l'avez dit, divers accords de financement ont été conclus avec les bandes. Il y a l'accord de MOF, je crois...

M. Austin: C'est exact.

Le président: . . . et l'accord de PTS.

M. Austin: Oui, monsieur.

Le président: Pourriez-vous me donner une ventilation du nombre de bandes qui reçoivent des fonds aux termes de l'accord de MOF, ainsi que les différentes sortes de financement et les pourcentages?

M. Austin: Plus de 270 bandes reçoivent des fonds aux termes de l'accord de MOF.

Je serais très heureux de vous laisser aujourd'hui un exemplaire de la norme nationale, de la convention de base ou de l'accord de MOF et de PTS. Je crois les avoir tous deux ici. Sinon, nous vous en ferons parvenir.

Les principales différences qui existent entre ces accords sont leur portée. Selon l'accord de MOF. . .

Le président: Pourriez-vous définir le MOF et le PTS?

M. Austin: Un MOF est un mode optionnel de financement, tandis qu'un PTS est un paiement de transfert souple par opposition à une subvention ou une contribution. Une subvention n'est en réalité assortie d'aucune condition. On détermine si quelqu'un y est admissible et si tel est le cas, cette personne ou ce groupe reçoit la subvention et n'est pas réellement tenu d'en rendre compte au gouvernement fédéral.

Voilà la différence entre les deux. C'est la raison pour laquelle le Parlement accorde des subventions par voie de crédits et pour laquelle elles sont énumérées séparément. La majeure partie des fonds affectés à l'éducation ne sont pas versés par l'intermédiaire de subventions.

Nous avons parlé du mode optionnel de financement. J'y reviendrai dans un instant pour en décrire les caractéristiques.

Les paiements de transfert souples sont analogues aux contributions. Je parlerai également de leurs caractéristiques dans un moment.

A contribution is a reimbursement of actual expenditures. Usually a high degree of intervention is involved in that. A great deal of our social assistance is done that way. So we're paying a rate and we're reimbursing people in that way.

The main attributes of an alternative funding arrangement are, first, that it is a multi-year agreement as opposed to any other type of agreement I have mentioned. It is the only one of a multi-year nature.

• 1240

The Chairman: Five years, is it? Mr. Austin: Five years, that's correct.

It is an umbrella type of agreement. There must be more than one an AFA just for education. There has to be more than one type of programming under that. So you would have, for example, elementary and secondary education, economic development, social development, etc., wrapped under that umbrella.

So it's multi-year in nature, and after minimum standards are met—they're laid out in the agreement and you'll see the wording around that—it allows for movement or reallocation of moneys between programs. In other words, if you found that, say, an economic development activity could be done for less-and there's an incentive in that—or you wanted to spend less for economic development, then you could move funds over to education.

There are some restrictions on that. For example, capital moneys cannot be moved out of capital allocations until certain conditions are met. They can't be moved out, virtually.

So it allows the community to make decisions, and I think it's a particularly important feature in the era we're in, the 1990s. It allows community decision-making, and it indeed encourages efficient and effective allocation and reallocation of funding. So it builds in an incentive that if you can reduce the number of people on social assistance, you might be able to buttress education, to plan another training activity, etc.

The difference between an alternative funding arrangement and a flexible transfer payment is that a flexible transfer payment and/or a contribution agreement is for one particular program. It is not multi-program, nor is it multi-year.

Those are the highlights of the major differences. There are others, mechanisms.

The data-collection audit requirements are included in all of these, particularly AFA and FTP and contribution, so an annual audit is required of all dollars that move in.

Attestations are required under the AFA, more than under the others, that certain things have been done. So someone in a responsible position must sign. The data that is collected, the information that is fed back to us under an AFA, is at a more macro level than it is under the program-specific funding.

[Translation]

Une contribution est un remboursement des dépenses réelles. Habituellement, le gouvernement intervient fortement dans ce domaine. C'est de cette façon que nous procédons pour une bonne partie de l'aide sociale que nous accordons. Nous remboursons les gens en fonction d'un certain taux.

Les principales caractéristiques du mode optionnel de financement sont celles-ci: tout d'abord, il s'agit d'un accord pluriannuel par opposition aux autres genres d'accords que j'ai mentionnés. C'est le seul qui soit pluriannuel.

Le président: De cinq ans, n'est-ce pas?

M. Austin: C'est exact.

Il s'agit d'un accord de nature générale. Un accord de MOF doit type of programming under an AFA. In other words, you can't have comporter plusieurs types de programmes. Autrement dit, on ne peut avoir un accord de MOF uniquement pour l'éducation. Il doit regrouper plus d'un type de programmes. Par exemple, l'enseignement primaire et secondaire, le développement économique, le développement social, pourraient faire partie de cet accord cadre.

> Cet accord est donc pluriannuel et, après que des normes minimales aient été respectées—elles sont exposées dans l'accord et vous en verrez le libellé—il permet de déplacer ou de réaffecter des fonds entre des programmes. En d'autres mots, si on estime que, par exemple, une activité de développement économique pourrait avoir lieu à des coûts moindres-et c'est ce qu'on encourage-ou qu'on veut dépenser moins pour le développement économique, on peut transférer des fonds à l'éducation.

> Il y a cependant certaines restrictions. Par exemple, on ne peut aller chercher des fonds dans les budgets des immobilisations tant que certaines conditions ne sont pas réunies. De telles ponctions sont d'ailleurs pratiquement impossibles.

> Cela permet donc à la collectivité de prendre des décisions, et j'estime qu'il s'agit-là d'une caractéristique particulièrement importante à l'époque où nous vivons, les années quatre-vingt-dix. L'accord permet à la collectivité de prendre des décisions et l'encourage en fait à affecter et à réaffecter des fonds d'une manière efficace et rentable. Il comporte donc un incitatif, en ce sens que si on peut réduire le nombre de personnes qui bénéficient de l'assistance sociale, on peut utiliser les fonds économisés pour favoriser l'éducation, prévoir d'autres activités de formation, etc..

> La différence entre un accord de mode optionnel de financement et un accord de paiement de transfert souple, c'est qu'un accord de paiement de transfert souple ou un accord de contribution porte sur un programme en particulier, et non sur plusieurs programmes pendant plusieurs années.

Ce sont-là en gros les principales différences entre les deux but that highlights the major differences between the two different mécanismes. Il y en a d'autres, mais je ne souligne que les principales.

> Tous ces programmes, notamment l'accord de MOF et l'accord de PTS et la contribution, comportent des exigences de collectes de données, de sorte qu'une vérification comptable annuelle est exigée pour tous les fonds qui y sont affectés.

> Notamment pour l'accord de MOF, il faut attester que certaines choses ont été faites. Une autorité doit donc signer des attestations. Les données recueillies ou les renseignements qui nous sont transmis aux termes d'un accord de MOF sont plus globaux que ceux qui concernent le financement de programmes précis.

That gives you some sense of it.

The Chairman: You were mentioning that in an AFA you cannot move the money for capital projects around. It's sort of locked in. Did ne peut pas transférer les fonds affectés à des projets d'immobilisa-I understand right?

Mr. Austin: Within the capital allocations.

Usually a band will have a five-year capital plan and it will sit with the department and will say that it needs so many houses and to extend the water system, etc. A negotiation process will take place, and an explicit amount of money will be provided under the AFA. Explicit results will be detailed in the agreement: you'll do this, you'll do that, etc. Reports will flow back to the department on an annual basis, talking about the accomplishment of that. If there's a surplus that is not required, then they can reallocate it.

• 1245

The Chairman: Is the money that's earmarked for education, for instance, in an AFA funding agreement locked in? Is that amount of money locked in for education? Or if they say, for instance, well, we have \$10,000 left over from the education budget, can they transfer it to water and sewage, for instance?

Mr. Austin: That would be possible.

The Chairman: That would be possible.

Mr. Austin: That would be possible. But I would caution you on that, because remember how we get to some of the numbers. One of the key features is the nominal roll. So we know how many students are on those nominal rolls. They are attested to. They are signed by the principal, etc.

That isn't to suggest there isn't some degree of flexibility. There are student costs, costs for supplies and for other things. But in the elementary and secondary education budget, about 70% to 80% is consumed by salaries. There is a degree of flexibility, and there are other accountability measures, which we discussed before.

The Chairman: I was just worried that money allocated for education, for instance, could be moved into some other worthwhile project, but in my opinion it should stay for education, to improve classrooms or-If they have money left over, it should be used for education. I just wonder if we shouldn't recommend that there be less portability for education.

This is just an idea I'm throwing out.

Mr. Austin: There are some sensitivities around that.

One factor I would bring to your attention is the fact that over a third of the Indian and Inuit program is wrapped up in education. Of the \$3 billion or more available for first nations and flowing out through the Indian and Inuit program, \$1 billion is tied to education. So you're dealing with a majority of the funds.

There may be other ways by which you can make sure quality education is being provided—I think that's your objective—without curtailing the scope of community members. You want to have the right environment for communities to make the right decisions.

[Traduction]

Cela vous donne une idée de ce mécanisme.

Le président: Vous mentionniez que, dans un accord de MOF, on tions. Ils sont en quelque sorte bloqués. Ai-je bien compris?

M. Austin: À l'intérieur des crédits pour immobilisations.

Habituellement, une bande aura un plan d'immobilisations quinquennal et dira au ministère qu'elle a besoin d'un nombre déterminé de maisons, d'étendre le réseau d'aqueduc, etc.. Un processus de négociation aura lieu, et un montant précis lui sera accordé aux termes de l'accord de MOF. Les résultats précis à atteindre seront donnés en détails dans l'accord. Des rapports seront remis au ministère chaque année et devront traiter des progrès réalisés. Si la bande a un excédent de fonds dont elle n'a pas besoin, elle pourrait alors le réaffecter ailleurs.

Le président: Dans un accord de MOF, les fonds réservés à l'éducation sont-ils bloqués? Se limitent-ils à l'éducation? Ou alors, si les bandes disent, par exemple, qu'il leur reste 10 000\$ dans le budget de l'éducation, peuvent-elles transférer cet argent au réseau d'aqueduc et d'égout?

M. Austin: Cela serait possible.

Le président: Cela serait possible.

M. Austin: Effectivement. Mais je vous mets en garde, car il faut se rappeler comment nous obtenons certains des chiffres. Parmi les principales caractéristiques, il y a des états nominatifs. Nous avons combien d'étudiants figurent sur ces états nominatifs. Ils sont attestés. Ils sont signés par le directeur d'école, etc..

Cela ne veut pas dire qu'on ne puisse pas faire preuve d'un peu de souplesse. Il faut tenir compte des frais de scolarité, du coût des fournitures scolaires et autres. Mais dans le budget d'enseignement primaire et secondaire, environ 70 p. 100 à 80 p. 100 de ce budget est consacré aux salaires. Il existe un certain degré de souplesse, de même que d'autres mesures de reddition de comptes dont nous avons traité plus tôt.

Le président: Je craignais seulement que des fonds affectés à l'éducation, par exemple, pourraient être transférés dans un autre projet utile, mais, à mon avis, ces fonds devraient demeurer dans le budget de l'éducation afin d'améliorer les salles de classe ou. . . S'il reste de l'argent, il devrait servir à l'éducation. Je me demande simplement si nous ne devrions pas recommander qu'il y ait moins de transférabilité sur ce chapitre.

C'est juste une idée que je lance.

M. Austin: Cela soulève quelques questions délicates.

Je voudrais vous signaler entre autres le fait que plus du tiers du programme pour les Indiens et les Inuits porte sur l'éducation. Sur les 3 milliards de dollars ou plus qui sont affectés aux Premières nations et qui sont investis dans le programme pour les Indiens et les Inuits, 1 milliard de dollars visent l'éducation. Il s'agit donc d'une grande partie des fonds.

Il y a peut-être d'autres moyens de s'assurer qu'une éducation de qualité est offerte—je crois qu'il s'agit-là de votre objectif—sans réduire la marge de manoeuvre des membres de la collectivité. Il faut établir le climat propice pour que les collectivités prennent les bonnes décisions.

Mr. Murphy: In your perspective there, you say there may be some ways of taking a look at how quality education—Would you muse a bit? Tell me what you might see as ways that might improve this quality. Quantity we can get at, if you can measure it. Quality is more difficult, obviously.

Mr. Austin: It's very difficult.

I would encourage you, if I may, to seek the counsel of first nations people in this area. I strongly believe there are a lot of instances where innovative things are being done at the community level which could be, if I may use the term, trans-pollinated about the country. To facilitate that would be very worth while.

What we usually read in the newspapers is the minority. It paints everyone with that colour. That's very unfortunate.

I feel as well you might want to explore certain other things, such as parental involvement in education. I don't think education and all the things that go with it should be left to the teacher. Teachers are being stretched more and more to be everything for youth in today's world. At times I feel we're close to a crisis in that regard. I think that in many communities the role parents play is becoming more and more difficult, yet more and more important.

• 1250

I think we also have to look to technology. So you may want to explore more of this, where computers can be used. You can link that to distance education and school to school. You can link that to school networks that can even move to international fora for information and advice.

I think that as you speak to parents, teachers, and first nation educational administrators you will find that the role of elders is exceptionally important, because, as we spoke about before, it is not just a skill set we are trying to provide but a recognition of self. That balance between the two is exceptionally important.

It is a great problem at the community level, understanding who they are. In one school I went into—I may have told you this story before—the walls were covered with pictures of themselves, the students, that they had drawn of themselves to try to gain self-identification, who they are, where they have come from, etc., and to build confidence as individuals, not just learn certain mathematical formulas, scientific compounds, or what have you. It's a balance of both.

So the role of elders is something that I think is very important.

The role of the student is very important. Being turned on by learning is essential. We have all probably experienced that great teacher who reaches out to us, and boy, what a difference that makes. We've probably also run into the other side of that coin.

[Translation]

M. Murphy: Selon vous, il y a peut-être des façons de déterminer comment une éducation de qualité... Pourriez-vous y réfléchir un peu et me dire quels pourraient être ces moyens d'améliorer la qualité de cette éducation. On peut mesurer la quantité, mais, de toute évidence, il est plus difficile de mesurer la qualité.

M. Austin: En effet, c'est très difficile.

Si vous le permettez, je vous encouragerais à demander les conseils des membres des Premières nations à ce sujet. Je suis convaincu que dans bien des cas, les collectivités autochtones accomplissent des choses innovatrices qui pourraient être transplantées ailleurs dans le pays. Il serait très utile de faciliter cette transplantation.

Les reportages que nous lisons habituellement dans les journaux sont le fait d'une minorité. Il est très déplorable qu'on mette tout le monde dans le même sac.

Vous pourriez également examiner certaines autres questions, comme la participation des parents à l'éducation. À mon avis, l'éducation et tout ce qui l'accompagne ne devraient pas être laissés uniquement à l'enseignant. On exige de plus en plus que les enseignants remplissent tous les rôles pour les jeunes d'aujourd'hui. Par moment, j'ai le sentiment qu'une crise risque d'éclater dans ce domaine. À mon avis, dans bien des collectivités, le rôle des parents est de plus en plus difficile et, pourtant, de plus en plus important.

Je crois que nous devons également nous tourner vers la technologie. Vous voudrez peut-être examiner davantage la question de l'utilisation d'ordinateurs. Ils peuvent servir à l'éducation à distance et d'une école à l'autre. Ils peuvent également servir dans des réseaux scolaires qui peuvent même communiquer avec des tribunes internationales pour obtenir des renseignements et des conseils.

Lorsqu'on s'adresse aux parents, aux enseignants et aux administrateurs de l'enseignement dans les Premières nations, on se rend compte que le rôle des aînés est exceptionnellement important, car, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous ne tentons pas uniquement d'impliquer une série de compétences, mais également la connaissance de soi. Cet équilibre entre les deux est extrêmement important.

Dans les collectivités autochtones, les étudiants ont beaucoup de problèmes d'identité. Dans une école où je suis allé—je vous ai peut-être déjà raconté cette histoire—les murs étaient couverts d'autoportraits que les étudiants avaient dessinés pour chercher à s'identifier, à identifier leurs racines, etc, et pour gagner de l'assurance en tant qu'individus, au lieu de simplement apprendre certaines formules de mathématique, certains composés scientifiques ou quoi encore. Il faut un équilibre entre les deux.

Alors, j'estime que le rôle des aînés est très important.

Le rôle de l'étudiant est également très important. Il est indispensable qu'il ait une soif d'apprendre. Nous avons probablement tous connus un professeur fantastique qui savait nous fasciner. Cela fait toute une différence! Nous avons probablement tous connus aussi l'inverse.

These are some things you may wish to consider. I know they are fairly high level and generic, but I think they do offer a key.

Mr. Murphy: One of the things I get from both of you is your real passion for education. I can hear it coming through.

Our research staff is looking at places we may go or people we may contact that are going to give us some schools that talk about innovative kinds of things. You quickly said there are schools out there that have very innovative things happening within their systems, and I believe we decided we would ask Mr. Austin and Mr. Horner for some examples. We are looking all over the place for examples. We have other avenues we are trying as well, because I am interested in pollination here as well.

Mr. Austin: Interestingly enough, I had a meeting at 10 this morning with a group of people from Conne River in Newfoundland.

Mr. Murphy: I met with them yesterday. That's just what was going through my head.

Mr. Austin: They are under the block. They have a different model, but it is a block for sure, and they swear by it. They have made incredible strides because of this, and they will tell you about it as long as you have the patience to listen.

I asked them who would be the people to talk to about education in their community. They gave me the name of Shayne McDonald and Craig Benoit, both community members. Shayne might be the lawyer from their community who just graduated from law school, as an example. I'm not sure, but he might be the individual who just graduated from law school. And as the gentleman who was speaking to me said, we all graduated when he did.

• 1255

Mr. Murphy: Yes.

Mr. Austin: There was tremendous pride and a sense of belonging.

Anyway, we'll be happy to give you a list of some suggestions that you might wish to take.

Mr. Murphy: Perfect.

Mr. Austin: We could furnish that later.

Le président: J'aimerais sincèrement vous remercier encore une fois. Je sais que, si nous avons besoin de plus d'information et de I know that if we need more information or figures, you will do your statistiques, vous allez faire votre possible pour nous les transmettre.

[Traduction]

Ce sont là des choses que vous voudrez peut-être examiner. Je sais qu'elles sont assez générales, mais je crois qu'elles vous donnent un point de départ.

M. Murphy: Une des choses que je ressens chez vous, c'est votre vraie passion pour l'éducation. Vous savez bien transmettre cette passion.

Nos attachés de recherche essaient de trouver des endroits où nous pourrions nous rendre ou des gens avec lesquels nous pourrions communiquer et qui pourraient nous renseigner sur des écoles qui font des choses innovatrices. Vous avez dit rapidement que des choses très innovatrices se passent dans certains systèmes scolaires, et nous avons décidé de demander à M. Austin et à M. Horner de nous donner quelques exemples. Nous cherchons des exemples partout. Nous explorons également d'autres possibilités, car la transplantation des activités innovatrices m'intéresse aussi.

M. Austin: Curieusement, j'ai rencontré ce matin, à 10 heures, un groupe de gens de Conne River, à Terre-Neuve.

M. Murphy: Je les ai rencontrés hier. C'est justement à cela que je pensais.

M. Austin: Ils bénéficient du financement global. Ils possèdent un modèle différent, mais il s'agit assurément du financement global, et ils ne jurent que par ce programme. Ils ont accompli des progrès remarquables grâce à ce programme et ils vous en parleront aussi longtemps que vous aurez la patience de les écouter.

Je leur ai demandé à qui il faudrait s'adresser au sujet de l'éducation dans leur collectivité. Ils m'ont donné le nom de Shayne McDonald et de Craig Benoit, qui sont tous deux des membres de la collectivité. Shayne est peut-être celui qui vient d'obtenir son diplôme en droit, par exemple. Je n'en suis pas certain, mais c'est peut-être lui. Comme l'a dit celui à qui je parlais, toute la communauté a eu l'impression d'obtenir son diplôme en même temps que lui.

M. Murphy: Oui.

M. Austin: Cela a suscité énormément de fierté et de sentiment d'appartenance dans la communauté.

De toute façon, nous dresserons volontiers une liste de certaines choses que vous pourriez proposer.

M. Murphy: Parfait.

M. Austin: Nous pourrons le faire plus tard.

The Chairman: I would like to sincerely thank you once again. best to give them to us.

J'aimerais répéter ce que John a dit. J'ai moi aussi ressenti que vous vouliez vraiment faire avancer la cause de l'éducation pour les wanted to promote the cause of aboriginal education and I am very autochtones et, en tant que président, je vous en suis très grateful to you as Chairman of this committee. reconnaissant.

Merci beaucoup.

La séance est levée.

[Translation]

I would like to repeat what John said. I felt myself that you really

Thank you very much.

The meeting is adjourned.



MAIL >POSTE

Postage paid

Port payé

Lettermail

Poste-lettre

8801320 **OTTAWA**

If undelivered, return COVER ONLY to: Canada Communication Group — Publishing 45 Sacré-Coeur Boulevard. Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

En cas de non-livraison, retourner cette COUVERTURE SEULEMENT à: Groupe Communication Canada — Édition 45 boulevard Sacré-Coeur, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

WITNESSES

From the Department of Indian Affairs and Northern Development - Du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien - Services mi-Corporate Services:

Bill Austin, Director General, Finance Branch;

Al Horner, Director, Indian Programming and Funding, Allocations Directorate.

TÉMOINS

nistériels:

Bill Austin, directeur général, Direction générale des finances;

Al Horner, directeur, Direction du financement et des programmes pour les Indiens.

The Speaker of the House hereby grants permission to reproduce this document, in whole or in part, for use in schools and for other purposes such as private study, research, criticism, review or newspaper summary. Any commercial or other use or reproduction of this publication requires the express prior written authorization of the Speaker of the House of Commons.

If this document contains excerpts or the full text of briefs presented to the Committee, permission to reproduce these briefs in whole or in part, must be obtained from their authors.

Available from Canada Communication Group — Publishing, Public Works and Government Services Canada. Ottawa, Canada K1A 0S9

Le Président de la Chambre des communes accorde, par la présente, l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ce document à des fins éducatives et à des fins d'étude privée, de recherche, de critique, de compte rendu ou en vue d'en préparer un résumé de journal. Toute reproduction de ce document à des fins commerciales ou autres nécessite l'obtention au préalable d'une autorisation écrite du Président.

Si ce document renferme des extraits ou le texte intégral de mémoires présentés au Comité, on doit également obtenir de leurs auteurs l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ces mémoires.

En vente: Groupe Communication Canada — Édition, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9

HOUSE OF COMMONS

Issue No. 4

Tuesday, March 14, 1995 Tuesday, March 21, 1995

Chairperson: Robert Bertrand

CHAMBRE DES COMMUNES

Fascicule nº 4

Le mardi 14 mars 1995 Le mardi 21 mars 1995

Président: Robert Bertrand

Minutes of Proceedings and Evidence of the Sub-Committee on

Procès-verbaux et témoignages du Sous-comité sur l'

Aboriginal Education

of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development

Éducation des autochtones

du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord

RESPECTING:

- 1. Future business
- 2. Pursuant to Standing Order 108(2), a study on Aboriginal Education

CONCERNANT:

- 1. Travaux futurs
- 2. Conformément à l'article 108(2) du Règlement, une étude sur l'éducation des autochtones

WITNESSES:

(See back cover)

TÉMOINS:

(Voir à l'endos)



SUB-COMMITTEE ON ABORIGINAL EDUCATION OF THE STANDING COMMITTEE ON ABORIGINAL AFFAIRS AND NORTHERN DEVELOPMENT

Chairperson: Robert Bertrand

Vice-Chairman: Claude Bachand

Members

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

SOUS-COMITÉ SUR L'ÉDUCATION DES AUTOCHTONES DU COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES ET DU DÉVELOPPEMENT DU GRAND NORD

Président: Robert Bertrand

Vice-président: Claude Bachand

Membres

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Ouorum 3)

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

Published under authority of the Speaker of the House of Commons by the Queen's Printer for Canada.

Publié en conformité de l'autorité du Président de la Chambre des communes par l'Imprimeur de la Reine pour le Canada.

MINUTES OF PROCEEDINGS

TUESDAY, MARCH 14, 1995 (7)

[Text]

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 3:37 o'clock p.m. this day, in Room 306, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin and John Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain, Research Officer.

The Sub-committee proceeded to the consideration of future business.

After debate, it was agreed, - That the terms of reference be amended by adding a new paragraph: 3.d) that the Sub-committee concentrate on better support for primary schools located on reserves, which are funded by the Department of Indian Affairs and Northern Development.

At 4:37 o'clock p.m., the Sub-committee adjourned to the call of the Chair.

TUESDAY, MARCH 21, 1995

(8)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 3:33 o'clock p.m. this day, in Room 306, West Block, the acting Chairman, Raymond Bonin, presiding.

Members of the Sub-committee present: Raymond Bonin, John Duncan and John Murphy.

Acting Members present: Réginald Bélair for Robert Bertrand; and André Caron for Claude Bachand.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain, Research Officer.

Witnesses: Verna Kirkness, Retired professor; Cecil King, Professor, Faculty of Education, Queen's University.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), the Sub-committee resumed consideration of a study on aboriginal education (See Minutes of Proceedings and Evidence, dated Wednesday, December 14, 1994, Issue No. 1).

At 3:34 o'clock p.m., the sitting was suspended.

At 3:35 o'clock p.m., the sitting resumed.

Verna Kirkness made a statement and answered questions.

Cecil King made a statement and answered questions.

At 5:25 o'clock p.m., the Sub-committee adjourned to the call of the Chair.

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

PROCÈS-VERBAUX

LE MARDI 14 MARS 1995 (07)

[Traduction]

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord tient une séance à huis clos à 15 h 37, dans la salle 306 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin et John Murphy.

Aussi présents: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain, attachée de recherche.

Le Sous-comité examine ses travaux à venir.

Après débat, il est convenu - Que l'on modifie le mandat du Sous-comité en ajoutant le nouvel alinéa suivant: 3.d) Que le Sous-comité se penche plus particulièrement sur les moyens à prendre pour mieux soutenir les écoles primaires des réserves subventionnées par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.

À 16 h 37, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE MARDI 21 MARS 1995 (08)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit à à 15 h 33, dans la salle 306 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Raymond Bonin (président suppléant).

Membres du Sous-comité présents: Raymond Bonin, John Duncan et John Murphy.

Membres suppléants présents: Réginald Bélair pour Robert Bertrand et André Caron pour Claude Bachand.

Aussi présents: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain, attachée de recherche.

Témoins: Verna Kirkness, enseignante à la retraite; Cecil King, professeur, Faculté d'éducation, Université Queen's.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité reprend l'examen d'une étude sur l'éducation des autochtones. (Voir les Procès-verbaux et les témoignages du mercredi 14 décembre 1994, fascicule nº 1).

À 15 h 34, le Sous-comité suspend ses travaux.

À 15 h 35, le Sous-comité reprend ses travaux.

Verna Kirkness fait une déclaration et répond aux questions.

Cecil King fait une déclaration et répond aux questions.

À 17 h 25, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

EVIDENCE

[Recorded by Electronic Apparatus]

Tuesday, March 21, 1995

[Translation]

TÉMOIGNAGES

[Enregistrement électronique]

Le mardi 21 mars 1995

• 1533

The Acting Chairman (Mr. Bonin): I call this meeting to order.

Welcome to our subcommittee on aboriginal education, pursuant to Standing Order 108(2).

I'm pleased to welcome our guests today, Verna Kirkness, a retired professor, and Cecil King, a professor at Queen's University.

This is a subcommittee, so we try to have it as relaxed as we can, while getting the maximum benefit from your presentations.

The first person to present will be Ms Kirkness. Ms Kirkness, you will make your presentation, we'll have sufficient time for questions, and after that we will proceed to Mr. King's presentation. Please proceed.

Ms Verna Kirkness (Individual Presentation): Could I please know who the members present are? One person had the courtesy to come and introduce himself. I'd like to know who's here.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): My name is Ray Bonin. I'm acting chairman of this subcommittee and I'm replacing Bob Bertrand.

Mr. Bélair (Cochrane—Superior): I'm Reg Bélair, Cochrane—Superior, northern Ontario. I have 21 reserves and 13,000 natives in my riding.

Mr. Murphy (Annapolis Valley—Hants): I actually went over and introduced myself.

Ms Kirkness: Yes, thank you.

Mr. Murphy: I'm John Murphy, a member of Parliament from Nova Scotia.

Mr. Caron (Jonquière): André Caron, Bloc québécois.

Ms Kirkness: I also want to tell you that I wasn't really very clear on the fact there would be two presentations today. I thought I had the whole hour, so you'll have to forgive me if I take more than my required time.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): You do have an hour.

Ms Kirkness: Oh, good.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): The longer you take, the less time we have for questions to clarify things, but you have an hour each.

Ms Kirkness: I just thought there would be a little more time. I don't want to infringe on Cecil's time.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): The allocation is one hour each.

Le président suppléant (M. Bonin): La séance est ouverte.

Bienvenue au Sous-comité de l'éducation des autochtones, qui se réunit conformément à l'article 108(2) du Règlement.

J'ai le plaisir d'accueillir aujourd'hui M^{me} Verna Kirkness, professeure à la retraite, et M. Cecil King, professeur à l'Université Queen's.

Comme nous travaillons en sous-comité, nous essayons de fonctionner de façon aussi informelle que possible, tout en espérant bien sûr tirer le maximum de vos exposés.

Nous entendrons d'abord M^{me} Kirkness. Madame Kirkness, vous présenterez votre exposé, après quoi nous aurons suffisamment de temps pour vous poser des questions et ensuite nous donnerons la parole à M. King. Vous pouvez commencer.

Mme Verna Kirkness (témoignage à titre personnel): Pourrais-je savoir qui sont les membres du sous-comité? L'un d'entre eux a eu l'amabilité de venir me voir pour se présenter. J'aimerais savoir à qui je m'adresse.

Le président suppléant (M. Bonin): Je m'appelle Ray Bonin. Je suis le président suppléant du sous-comité et je remplace Bob Bertrand.

M. Bélair (Cochrane—Supérieur): Je m'appelle Reg Bélair, Cochrane—Supérieur, nord de l'Ontario. Ma circonscription compte 21 réserves et 13 000 autochtones.

M. Murphy (Annapolis Valley—Hants): Nous nous sommes déjà présentés.

Mme Kirkness: Oui, merci.

M. Murphy: Je m'appelle John Murphy, je suis un député de la Nouvelle-Écosse.

M. Caron (Jonquière): André Caron, Bloc québécois.

Mme Kirkness: Je tiens aussi à dire que je ne savais pas qu'il y aurait deux exposés aujourd'hui. Je pensais disposer de toute l'heure, et je vous prie donc de m'excuser si je prends un peu plus de temps que prévu.

Le président suppléant (M. Bonin): Vous disposez effectivement d'une heure.

Mme Kirkness: Ah, très bien.

Le président suppléant (M. Bonin): Plus vous prenez de temps pour votre exposé, moins nous en aurons pour vous demander des précisions, mais vous avez chacun une heure.

Mme Kirkness: C'est simplement que je pensais que nous aurions un peu plus de temps. Je ne veux pas empiéter sur le temps de parole de Cecil.

Le président suppléant (M. Bonin): On vous attribue à chacun une heure.

Ms Kirkness: This is an enormous task, I'd like to say at the outset. As aboriginal people we've been trying to resolve this Les peuples autochtones que nous sommes essaient depuis question you are going to resolve in three months. I find that encouraging, or the opposite, because I don't want anyone to be under the impression we have not been for the last many years addressing this very question ourselves.

• 1535

I was really wondering about making a presentation like this, because there are so many bits and pieces out there right now. The Royal Commission on Aboriginal Peoples is doing a thorough study, and other studies have been done. So I come with my information as an individual representing no one except forty years of formal experience in the workplace in education. I'm prepared to share that with you, and hopefully something will come out of this.

I am a Cree from the Fisher River Reserve in Manitoba. I now live in British Columbia. I started working as a teacher in 1954. I've had various roles, such as a principal, a counsellor, supervising teachers, a curriculum consultant and so on.

Back in 1970 I worked for the Manitoba Indian Brotherhood, as it was known then, now the Assembly of First Nations. I think what your particular committee is addressing here relates to that, because that was when we put our position paper together called Wahbung: Our Tomorrows, which was in response to the 1969 white paper.

It was about that time as well-1971—that a standing committee did a report I'm sure you're aware of. Many of the issues of that 1971 report are outstanding yet today. In 1972 I also moved to work with the National Indian Brotherhood, now the Assembly of First Nations here, as the education director. It was with the NIB at that time that Indian control of Indian education came into being, using the common positions of the papers across the country that were responding to the government's white paper at the time.

From 1974 until 1981 I was involved with trying to implement that policy of Indian control of Indian education. I say that because that's what my presentation is all about. Band schools never existed before the policy of Indian control of Indian education, which I'm sure you're aware of.

There was a lot to be done in these workshops many of us conducted throughout the country in trying to assist our people to take a look at education as it was and at the education they would like to see. We had a lot of work to do there.

One of the recommendations we had made to the government at that time was they should allow for a preparation phase, not just transfer authority to the bands without allowing the bands an opportunity to study what they were taking over and to make plans for the future, considering the involvement was very minimal before that.

[Traduction]

Mme Kirkness: La tâche est énorme, je dois le dire dès le départ. longtemps de résoudre cette question que vous allez régler en trois mois. Je trouve cela encourageant, ou peut-être décourageant, étant donné que je ne veux pas que l'on ait l'impression qu'au cours de nombreuses années nous ne nous sommes pas nous-mêmes penchés sur cette question.

J'ai bien hésité à accepter de faire un exposé comme celuici, parce qu'il se passe en ce moment bien des choses ici et là. La Commission royale sur les peuples autochtones effectue une étude approfondie, et on a aussi déjà fait d'autres études. Je me présente donc à titre individuel pour vous faire part de l'expérience que j'ai acquise en 40 ans de travail dans le domaine de l'éducation. Voilà ce dont je vais vous parler et j'espère que cela vous sera utile.

Je suis une Cri de la bande indienne de Fisher River, au Manitoba. Je vis maintenant en Colombie-Britannique. J'ai commencé à enseigner en 1954. J'ai rempli différents rôles, ceux de directrice, de conseillère, de superviseure des enseignants, de conseillère en matière de programmes scolaires et ainsi de suite.

En 1970, j'ai travaillé pour la Manitoba Indian Brotherhood, comme on l'appelait alors, et qui est devenue l'Assemblée des premières nations. Je pense que ce que votre sous-comité étudie s'y rattache, c'est du reste à ce moment-là que nous avons présenté notre énoncé de principes intitulé Wahbung: Our Tomorrows, en réponse au Livre blanc de 1969.

C'est aussi à cette époque-là-en 1971-qu'un comité permanent a présenté un rapport, que vous connaissez sûrement. Bien des questions soulevées dans ce rapport de 1971 sont toujours sans réponse. En 1972, je suis aussi allée travailler à titre de directrice de l'éducation auprès de la Fraternité des Indiens du Canada, qui s'appelle maintenant l'Assemblée des premières nations. C'est sous l'égide de la Fraternité des Indiens du Canada qu'on a alors commencé à parler de la maîtrise indienne de l'éducation indienne, en nous appuyant sur les positions communes exposées dans des documents provenant de l'ensemble du pays et qui étaient une réponse au Livre blanc du gouvernement d'alors.

De 1974 à 1981, j'ai participé à cet effort de mise en application de la politique de la maîtrise indienne de l'éducation indienne. Je le rappelle parce que c'est précisément sur quoi porte tout mon exposé. Il n'y a jamais eu d'école de bande avant qu'on parle de la politique de la maîtrise indienne de l'éducation indienne, ce dont vous êtes certainement au courant.

Il y avait beaucoup à faire dans ces ateliers qu'un bon nombre d'entre nous menions dans tout le pays pour essayer d'aider nos gens à voir l'éducation telle qu'elle était et telle qu'ils la souhaiteraient. Nous avions beaucoup à faire à cet égard.

À l'époque, nous avions entre autres choses recommandé au gouvernement d'autoriser une phase de préparation, de ne pas se contenter de transférer le pouvoir aux bandes sans leur donner l'occasion d'étudier ce qu'elles s'apprêtaient à prendre en main et de faire des plans pour l'avenir, étant donné que jusque là leur participation avait été très réduite.

Initially this preparation phase was funded to the tune of a few thousand dollars, and it varied. Before long those moneys dried up and it wasn't any longer possible to do this, which I think was unfortunate. I think much good would have come out of this preparation phase.

Another thing I was involved with about that time was evaluation—trying to, again, evaluate the systems the bands were taking over. Many of us felt it was unfair to take over something and not be able to measure it afterwards to know where you've come from in the take—over.

When Susan Baldwin called me, she suggested I spend time on the band-operated schools issue. I read your terms of reference, but I understand you would like me to speak on the band-operated schools.

• 1540

As I mentioned earlier, the policy of the Iridian control of Indian education of 1973 made band schools possible, and there were two principles involved there. I'll just review them. I'm doing a very sketchy review here.

On parental responsibility and local control, the policy itself dealt with four points. One point dealt with responsibility, meaning that it was a federal government responsibility yet the control was to be by the bands. In other words, it wasn't a rejection of federal moneys but more jurisdiction was to fall to the bands.

There was another point on programs, relevance and programs. I won't go into these because I'm sure you know them or there is literature on it. The third point was on teachers and counsellors, that we needed more native teachers and counsellors. The fourth point was to upgrade the facilities in our schools.

The real basic impetus for the policy of Indian control of Indian education, of course, was to improve the quality of education of our people by making it relevant to our own philosophy, and of course that meant that we had to do something about what was being taught in our schools, about who was teaching it.

In fact, what happened was that everything else was thrust upon our people in the takeover—more the managing part of it. For example, the Department of Indian Affairs, I believe, saw this takeover switching to the bands as simply a transfer of programs. It's very different from designing your own quality education.

So that was our immediate problem with the transfer of programs, which is why they called it "band—operated schools". I hate the term. I choke on it, because I want it to be band—controlled schools, or let's just say band schools. I have a paper here that I'll leave with you in which I argue about those two notions of to operate and to control. Right away, right off the bat, we had a problem.

The first thing that the DIA wanted our people to take over, to prove they were capable of running schools, was school transportation and maintenance. We mucked around with that for a few years.

[Translation]

Au départ, cette phase de préparation a bénéficié d'un financement de quelques milliers de dollars, et cela a varié. Ces fonds se sont rapidement épuisés et il n'a plus été possible de procéder ainsi, ce qui me semble malheureux. Je pense que nous aurions tiré de grands avantages de cette phase de préparation.

À cette époque—là, je me suis aussi occupée d'évaluation——c'est—à—dire qu'on essayait d'évaluer les systèmes que les bandes allaient prendre en main. Un bon nombre d'entre nous estimaient qu'il n'était pas juste de reprendre quelque chose sans pouvoir mesurer par la suite ce que cette cession a permis de réaliser.

Quand Susan Baldwin m'a appelée, elle a suggéré que je traite entre autres choses de la question des écoles de bandes. J'ai lu votre mandat, et je crois comprendre que vous aimeriez effectivement que je parle des écoles de bandes.

Comme je l'ai dit tout à l'heure, c'est la politique de la maîtrise indienne de l'éducation indienne, énoncée en 1973, qui a permis la création d'écoles de bande, et elle reposait sur deux principes. Je vais les énoncer. Je présente ici un exposé très sommaire.

Pour ce qui est de la responsabilité parentale et du contrôle local, la politique même visait quatre points. D'abord, il était question de responsabilité, ce qui veut dire que, même s'il s'agissait d'un domaine de compétence fédérale, le contrôle devait être exercé par les bandes. Autrement dit, ce n'était pas un refus des fonds fédéraux mais plus de pouvoir allait être attribué aux bandes.

Un autre point avait trait aux programmes, et à la pertinence des programmes. Je n'entrerai pas dans les détails, parce que je suis sûre que vous connaissez ces questions et vous savez qu'on a écrit sur celles—ci. Le troisième point avait trait aux enseignants et aux conseillers, à savoir que nous avions besoin de plus d'enseignants et de conseillers autochtones. Le quatrième point visait l'amélioration des installations dans nos écoles.

L'objectif de base de la politique de la maîtrise indienne de l'éducation indienne consistait bien sûr à améliorer la qualité de l'éducation des autochtones en faisant en sorte qu'elle corresponde à notre propre philosophie, ce qui voulait dire bien sûr que nous devions faire quelque chose au sujet de ce qu'on enseignait dans nos écoles, et de ceux qui l'enseignaient.

En fait, ce qui s'est produit, c'est que tout le reste a été confié à nos gens au cours de cette cession—en plus de l'aspect administratif. Par exemple, le ministère des Affaires indiennes, je crois, a considéré cette cession aux bandes comme un simple transfert de programmes. C'est tout autre chose que de concevoir son propre programme d'éducation de qualité.

C'est donc le problème que la cession des programmes a immédiatement soulevé, et c'est pourquoi on a parlé d'«écoles exploitées par les bandes». Je déteste cette expression. Je ne l'accepte pas, parce que je veux qu'on parle d'écoles contrôlées par les bandes, ou encore tout simplement d'écoles de bandes. J'ai ici un document que je vais vous laisser et où je discute de ces deux notions d'exploitation et de contrôle. Dès le départ, d'entrée de jeu, il s'est posé un problème.

La première chose que le ministère des Affaires indiennes a voulu nous céder, pour que nous prouvions que nous étions en mesure de faire fonctionner des écoles, c'est le transport scolaire et l'entretien. Nous avons perdu du temps avec cela pendant quelques années.

Mr. Bélair: How far back is that?

Ms Kirkness: When we first started in 1973, 1974, 1975, that's the way they saw it happening. So that's how many began at that time. What happened was a piecemeal transfer so that you can give one thing over at a time. With that comes the policies, restrictions, everything.

In other words, the issue to us was that we were operating DIA's schools. We were an extension of the bureaucracy. We were not in fact given the opportunity to prepare quality education for ourselves.

The issues we talked about for years—in my papers anyway—dealt with that whole business of control; funding has been an issue in band schools from the beginning.

Part of that is it was expected that the schools would operate —I think Treasury Board believed that schools could operate on the moneys that were provided earlier when Indian Affairs was running the schools, but they didn't take into consideration the administrative costs that would be involved in each of these schools. So in fact it diluted the amount of money that was going to the schools.

There are a lot of issues about funding that I think I will come to later on. I'll just mention as well that one of the big problems I've always been bothered by is the lack of legislation. The Indian Act allows for the minister to enter into agreements with provincial governments, territorial governments, churches, charitable organizations, but not with the Indians for the education of our people.

That this was a real problem was acknowledged in about 1976 when the NIB had a joint cabinet committee to look at this whole area. I remember that Trudeau and Chrétien were both on that joint cabinet committee where the NIB and the cabinet dealt with issues. Among them was education.

• 1545

At that time we looked at revision of the Indian Act. We actually got quite far with that revision on both sides of the table by removing some sections of that Indian Act, as it was, and bringing in this whole legislative authority that bands could legally take over.

I'll do this chronologically. In 1988 the AFN, Assembly of First Nations, did a follow-up study to "Indian Control of Indian Education", which they entitled "Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future". What they came up with was that the issues were really very much the same issues we had identified over the years, except in trying to implement Indian control. They put these under the heading of jurisdiction, which they defined as the inherent right of first nations to exercise authority, develop policies and laws, and to control finances and other resources for the education of their citizens. In our day, we simply called it "Indian control".

[Traduction]

M. Bélair: À quelle époque était-ce?

Mme Kirkness: Quand nous avons commencé en 1973, en 1974, en 1975, c'est ainsi qu'ils voyaient les choses. C'est donc ainsi qu'un bon nombre ont commencé à cette époque. Mais cela s'est fait par morceaux, et l'on vous attribuait une chose après l'autre. Avec cela sont venues les politiques, les restrictions, tout le reste.

Autrement dit, nous gérions en réalité les écoles du ministère des Affaires indiennes. Nous étions un prolongement de la bureaucratie. On ne nous accordait pas vraiment l'occasion de mettre en place, pour nous, un programme d'éducation de qualité.

Les questions dont nous avons débattu pendant des années—cela se trouve dans mes documents de toute façon—avaient trait à toute la question du contrôle; le financement a posé un problème pour les écoles de bandes dès le commencement.

Une partie du problème tient au fait qu'on s'attendait à ce que les écoles fonctionnent... Je pense que le Conseil du Trésor croyait que les écoles allaient fonctionner grâce aux fonds qui étaient versés quand les Affaires indiennes géraient les écoles, mais ils n'ont pas tenu compte des coûts administratifs que supposait le fonctionnement de ces écoles. Le montant attribué à celles—ci se trouvait donc en fait réduit.

La question du financement pose bien des problèmes sur lesquels je reviendrai plus tard. Je mentionnerai simplement que l'une des grandes questions qui m'ont toujours tracassée, c'est le manque de législation. La Loi sur les Indiens permet au ministre de conclure des ententes avec les provinces, les gouvernements territoriaux, des Églises, des organisations de charité, mais pas avec les Indiens en ce qui a trait à l'éducation de notre peuple.

On a reconnu l'importance de ce problème vers 1976, quand l'Assemblée des premières nations a rencontré le cabinet pour étudier toute cette question. Je me souviens que Trudeau et Chrétien assistaient tous deux à cette réunion mixte où la Fratemité des Indiens du Canada et le cabinet ont traité de ces choses. Il a notamment été question d'éducation.

À cette époque—là, nous étions en train de revoir la Loi sur les Indiens. Nous avons en fait poussé cette révision assez loin, de part et d'autre de la table, en supprimant des articles de la Loi sur les Indiens, et en incluant dans la loi le pouvoir que les bandes pouvaient légalement assumer.

Je vais rappeler les faits dans l'ordre chronologique. En 1988, l'APN, l'Assemblée des premières nations, a fait une étude de suivi au rapport intitulé «La maîtrise indienne de l'éducation indienne», qu'elle a appelé «Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future». Elle en a conclu que les questions qui se posaient étaient essentiellement les mêmes que celles que nous avions relevées au fil des ans, sauf en ce qui a trait à la réalisation de la maîtrise indienne. Elle a regroupé tout cela sous le titre des compétences, qu'elle a défini comme étant le droit inhérent des Premières nations à exercer des pouvoirs, à élaborer des politiques et à rédiger des lois, à gérer les finances et d'autres ressources pour l'éducation de leurs citoyens. Dans notre temps, nous parlions simplement de «maîtrise indienne».

The second point was with regard to quality of education—culturally relevant content, academic skills, the promotion of our languages, teacher education, early childhood, post–secondary education and so on.

The third point they raised was management. Again, this had to do with resources required. They suggested there should be financial, human, and material resources equivalent to what goes to public schools. In fact, they are getting less. It has always been that way, you know. There are these agreements with the provincial public schools. The public schools have always received more money per student than have the band schools. That's been a contentious issue all along, especially now, since they started to use the nominal role for band schools.

The fourth point the AFN report dealt with was resourcing, funding at least to the levels equal to the provincial and territorial tuition costs, as I just mentioned.

Another study, in 1991, was the MacPherson report. The MacPherson report did a bit of an analysis, I suppose, on the AFN report, "Tradition and Education". What it did was to say it's true that we should have some education statute, be it an education act—In 1988 they had thought that it might be in a constitutional amendment in self-government, that it would be all in there, or a form of federal legislation that could be introduced, as we were trying to do in the revision of the Indian Act, or judicial legislation. I'm not too sure what that one is.

The point I want to make with the group here is that one of the issues has always been that there ought to be some federal legislation that recognizes and acknowledges our peoples' takeover. It is appearing to be an issue because of the tight controls by the Department of Indian Affairs and Northern Development, especially at the beginning and over the years in the budgets and so forth. It's our belief that if something like this existed, we would in fact be much freer to develop the type of education we want.

There is progress despite these problems. Our children go to provincial public schools, federal schools, separate schools and band schools.

• 1550

We don't have definite scientific studies on this, but from my experience it would appear that band schools are definitely having greater success. If you look at it in terms of retention, graduation, teaching of aboriginal languages, various cultural content, parental and elder involvement, more aboriginal staff, teachers, principals, and so on, definitely the band schools are doing better despite the funding problems.

My argument would be that we could have done and could do a heck of a lot more if it were acknowledged that we were developing a system unique to our people, but that requires more resources. The problems that have persisted over the years are this lack of legislation and the inadequate funding to operate the overall.

[Translation]

Le deuxième point avait trait à la qualité de l'éducation—un contenu respectueux de notre culture, l'aptitude aux études, la promotion de nos langues, la formation des enseignants, l'éducation des jeunes enfants, l'enseignement postsecondaire et ainsi de suite.

Le troisième point abordé a été la gestion. Encore là, il était question des ressources nécessaires. On a estimé qu'il fallait des ressources financières, des ressources humaines, des ressources matérielles équivalentes à celles qui sont accordées aux écoles publiques. En fait, nos écoles obtiennent moins. Il en a toujours été ainsi, vous savez. Il y a des ententes avec les écoles publiques provinciales. Les écoles publiques ont toujours reçu plus d'argent par élève que n'en ont reçu les écoles de bandes. Cela a toujours été une question litigieuse, et elle l'est d'autant plus maintenant qu'on a commencé à utiliser la liste nominale pour les écoles de bandes.

Le quatrième point dont il était question dans le rapport de l'APN avait trait aux ressources, à un financement au moins égal aux niveaux de financement dont bénéficient les provinces et les territoires pour ce qui est des coûts liés aux frais de scolarité, comme je viens de le mentionner.

Il y a eu une autre étude, en 1991, le rapport MacPherson. Ce rapport analysait en quelque sorte, je suppose, le rapport de l'APN, «Tradition and Education». On y disait qu'il était vrai que nous devions avoir une loi en matière d'éducation, qu'il s'agisse d'une loi sur l'éducation. . En 1988, on a pensé que cela pourrait se faire par voie de modification constitutionnelle au chapitre de l'autonomie gouvernementale, que tout s'y retrouverait, ou qu'il pourrait s'agir d'une loi fédérale qu'on pourrait présenter, comme nous essayions de le faire avec la révision de la Loi sur les Indiens, ou la législation judiciaire. Je ne sais pas trop bien en quoi cette dernière consiste.

Ce que je tiens à vous dire, c'est que nous avons toujours estimé qu'il devrait y avoir une loi fédérale reconnaissant la prise en charge par notre peuple. Cela semble poser un problème, en raison des contrôles stricts imposés par le ministère des Affaires indiennes et du développement du Nord, surtout au début et au fil des budgets annuels et ainsi de suite. Il nous semble que s'il existait une loi de ce genre, nous serions en fait beaucoup plus libres de mettre en place le type d'éducation que nous souhaitons.

Malgré ces difficultés, les choses s'améliorent. Nos enfants fréquentent des écoles publiques provinciales, des écoles fédérales, des écoles séparées et des écoles de bandes.

Il n'y a pas d'études scientifiques définitives à ce sujet, mais d'après mon expérience, je dirais que les écoles de bande connaissent plus de succès. Si vous vous basez sur la persévérance scolaire, le taux de réussite, l'enseignement des langues autochtones, le contenu culturel, la participation des aînés et des parents, la présence d'enseignants et directeurs autochtones, etc, il est certain que les écoles de bande connaissent plus de succès en dépit de leurs problèmes de financement.

À mon avis, nous aurions pu et nous pourrions faire bien davantage si on reconnaissait le fait que nous élaborons un système qui nous est unique, mais que nous avons besoin de plus de ressources. Les problèmes qui persistent encore aujourd'hui sont l'absence de lois et l'insuffisance des fonds.

Next is arrangements related to legislation. There's another very important reason I'm on the bandwagon, as I might put it. I always have been on legislation. I'm sure you're aware of the fact that the way band schools received money—if that's still the case, Cecil might know—is through contribution agreements to bands. There was a mechanism for moneys to filter to the bands. I'm not saying that wasn't possible, but that was happening.

Rather than doing what we have been asking for all along, addressing this issue of legislation, Indian Affairs put a lot of pressure on our bands to incorporate under the Societies Act so they would in fact be charitable organizations and then would fit the Indian Act.

Some of them have gone that way. One big school is in The Pas, Manitoba. I know when I talk to them and several others, they would have preferred not to have gone that route because then you just have other things to deal with.

The other thing that worries me a lot is that there are now provincial schools. Provincial government is beginning to enter into agreements with bands for the education of children. That doesn't sit well with a treaty on aboriginal rights because the federal government is responsible for education of status Indians. Therefore, we are suspicious of some back—door activity when provinces become willing to accommodate band schools.

What happens then is that they're simply under the governance of the provincial government and the school boards, or whatever they are under. Once again they are not really allowed the flexibility to design an education system that would meet their needs. All these things are going on because the federal government doesn't own up to its agreement to Indian control of Indian education.

I haven't had the time to study all of these, but there's one other type of agreement that has come up and I believe it has to do with Eskasoni, somewhere in the east. It's some other kind of agreement. It's not the AFN, but it sounded like it's specifically education. I'm not sure what it is, but my suspicion is that maybe it's an agreement with a band education authority directly rather than with a band council, which is another whole ball game if we're going into self-government.

So there are all these things going on. There's just so much happening, and I don't know if it's helping us in the quality of education. I hope all of you appreciate the problems I'm citing here.

I got to some thoughts on recommending things. One is to look into that federal legislation again and see once and for all. I think probably because this guy's a judge everybody will want to believe him. The first ones were all natives saying what we want, but here's the fellow who agrees with us, so I cite him as my source to say that we're not blowing in the wind. We know what we're talking about.

[Traduction]

Les ententes relatives à la loi. Voilà une autre des raisons très importantes qui font que je suis sur le sentier de la guerre, pour ainsi dire. J'ai toujours réclamé une loi. Vous savez sans doute que les écoles de bande reçoivent leur argent—si c'est encore le cas, Cecil pourra le confirmer—conformément à des ententes de contribution signées par les bandes. Il y avait un mécanisme qui permettait aux bandes d'obtenir de l'argent. Je ne dis pas que c'était impossible, mais c'est ce qui se passait.

Plutôt que d'agir comme nous lui avions demandé et de se pencher sur la possibilité de faire adopter une loi, le ministère des Affaires indiennes a exercé des pressions sur nos bandes pour qu'elles se constituent en sociétés aux termes de la Loi sur les sociétés afin qu'elles deviennent des organismes de charité conformément à la Loi sur les Indiens.

C'est ce qu'on fait certaines bandes. L'une de ces principales écoles est celle de Le Pas, au Manitoba. J'ai parlé aux dirigeants de cette école et à d'autres, et ils m'ont dit qu'ils auraient préféré qu'il en soit autrement parce que cette méthode entraîne d'autres problèmes.

Par ailleurs, il y a maintenant des écoles provinciales, et cela m'inquiète. Le gouvernement provincial a commencé à signer des ententes avec les bandes concernant l'instruction de leurs enfants. Cela n'est pas conforme au traité sur les droits des autochtones qui prévoit que l'enseignement aux Indiens inscrits incombe au gouvernement fédéral. Par conséquent, nous craignons que des pressions aient été excercées en coulisses puisque les provinces sont maintenant disposées à s'entendre avec les bandes.

Ces écoles sont régies par le gouvernement provincial, le conseil scolaire ou quelque autre autorité et ne jouissent pas de la souplesse qu'il leur faut pour concevoir un système d'enseignement qui répondrait à leurs besoins. Ce genre de choses se produisent parce que le gouvernement fédéral ne respecte pas son engagement d'accorder aux Indiens le contrôle de leurs écoles.

Je n'ai pas eu le temps d'étudier toutes ces ententes, mais il y en a une qui a été signée, je crois, par la bande indienne d'Eskasoni, dans l'est du pays. Cette entente diffère de celle signée par l'APN. Elle semble traiter précisément de l'instruction. Je ne sais trop ce qu'il en est, mais je crains qu'il s'agisse d'une entente qui ait été signée par une administration scolaire de bande plutôt qu'avec le conseil de bande; c'est donc tout autre chose, particulièrement si nous nous dirigeons vers l'autonomie gouvernementale.

Toutes sortes de choses se passent en ce moment et j'ignore si elles nous aident à améliorer la qualité de l'enseignement. J'espère que vous comprenez de quels problèmes je parle.

J'aimerais maintenant vous faire quelques recommandations. Premièrement, il faudrait enfin, et une fois pour toute, adopter une loi fédérale. Ce monsieur est un juge; on le croira probablement. Il ne fait que répéter ce que nous avons toujours dit, mais j'en fais ma source néanmoins, pour que les gens comprennent bien que nos paroles n'étaient pas des paroles en l'air. Nous savons de quoi nous parlons.

1555

[Text]

[Translation]

On funding, I know that funds are decreasing rather than increasing. We all realize that, but with a population that has suffered the way our people have suffered — Our elders call it a miseducation of many years. I don't have to tell you about the residential schools and all the things that have happened over time.

I think we are a people who need to be compensated. If Canada can't look after 2% of its population, I don't know how much Canada can do for anyone else.

So funding should be at least on par with what is paid to the provinces. I know there are realistic goals. Our people have learned a lot about budgeting. They have come a long way and can point out what the needs are. We don't want to be in competition. Our band schools don't want to be in competition with the province, which is trying to usurp band schools and make deals with bands. Many of our people prefer to stay under the federal government.

With funding for Indian—controlled education at a local level, you have have to consider the administration costs. You have a principal and a vice—principal, and in some cases a superintendent. We have a large school area.

On curriculum development, we have a lot to do with our language programs. On special services and special education, there's something to be done there. On counselling and school board and parental training, it was unfortunate that this type of thing didn't carry on. When you go many years without having a say in what happens in school, I think people would like to have school board training. And then there are capital costs such as replacing and upgrading schools.

I'll switch over to a happier note and talk about successful models. What are the successful models? I wish I knew one because then we could try to replicate them all over the country. I think that's what our studies have been about over the years, but if what we recommend doesn't happen, we don't know whether it works or not. So we just keep spinning our wheels all the time.

There are schools that I consider—I'm sure other people will have other experiences—to be strong in particular areas. I want to point out one school. I have a study, an exemplary schools project, done by the Canadian Education Association out of Toronto. This one is on the Peguis school. Several schools across the country were part of this exemplary schools project, and two were first nations schools. One was on a reserve and one was Joe Duquette school in Saskatoon, one of the urban native schools.

We talked to the people there and asked them what the successes were and what they attributed those successes to. They have a lot of first nations staff and good retention and a good graduation rate—a lot of good things are going on in this school—but their facilities are falling down on their heads. They have portables all over the place. It's a portable jungle, as Bill Thomas will tell you. So that's one thing.

En ce qui concerne le financement, je sais qu'on dispose de moins en moins d'argent. Nous le savons, mais compte tenu des souffrances qu'a connu notre peuple... Nos aînés disent que, pendant des années, nous avons été victimes d'une mauvaise instruction. Je n'ai pas besoin de vous parler des pensionnats, par exemple.

À mon avis, notre peuple a droit à une certaine forme d'indemnisation. Si le Canada ne peut prendre soin de 2 p. 100 de sa population, je me demande ce qu'il peut faire pour les autres.

Par conséquent, on devrait verser autant aux autochtones pour l'enseignement que ce qu'on accorde aux provinces. Je sais que ce sont des objectifs réalistes. Nous avons appris beaucoup sur l'établissement d'un budget. Nous avons réalisé beaucoup de progrès et nous savons où sont les besoins. Nous ne voulons pas faire concurrence aux autres. Nos écoles de bandes ne veulent pas faire concurrence aux provinces qui tentent de mettre la main sur les écoles de bandes en signant des ententes avec les bandes. Bon nombre d'autochtones préfèrent relever du gouvernement fédéral.

Le financement des écoles dirigées localement par les Indiens doit tenir compte des coûts administratifs. Il faut un directeur et un directeur adjoint, et parfois même un surintendant, dans les zones scolaires très vastes.

En ce qui concerne les programmes, nous faisons beaucoup en matière de programmes linguistiques. On devrait aussi prévoir davantage de services spéciaux et de services d'éducation spécialisée. En ce qui a trait au counselling, au conseil scolaire et à la formation des parents, il est malheureux que ces services n'existent plus. Les parents, qui n'ont jamais eu voix au chapitre en matière d'enseignement, aimeraient bien avoir une certaine formation. Il faut aussi des fonds d'immobilisation pour remplacer et moderniser les immeubles.

Sur une note plus joyeuse, il y a des modèles de réussite. Quels sont—ils? J'aimerais bien pouvoir vous donner un exemple d'école idéale; nous n'aurions plus alors qu'à nous en inspirer pour tout le pays. C'est ce qu'ont visé toutes les études que nous avons menées au fil des ans, mais nos recommandations n'ont jamais été mises en oeuvre. Nous ignorons donc si elles sont valables et nous continuons à travailler dans le vide.

L'expérience des autres est probablement différente de la mienne, mais j'estime qu'il y a des écoles qui sont très fortes à certains égards. J'aimerais vous signaler une école. L'Association canadienne d'éducation, de Toronto, a mené un projet sur les écoles exemplaires. Voici le rapport sur l'école de Peguis. D'autres écoles du pays ont fait partie de ce projet, dont deux écoles des Premières nations, l'une d'entre elles est une école de réserve et l'autre est l'école Joe Duquette à Saskatoon, une de nos écoles autochtones en milieu urbain.

Nous avons demandé aux gens ce que leur école avait le mieux réussi et à quoi ils attribuaient ce succès. Ils nous ont répondu que leur école comptait bon nombre d'enseignants autochtones, que les taux de persévérance et de réussites scolaires sont bons—on fait beaucoup de choses admirables dans ces écoles—mais que les immeubles s'effondrent. Ces écoles sont constituées presqu'entièrement de classes mobiles. C'est une véritable jungle de classes mobiles, comme Bill Thomas vous le confirmera. Voilà donc un de leurs problèmes.

4:11

[Texte]

[Traduction]

The other thing they're struggling with right now is the cultural content of their curriculum. Those people were moved many years ago from St. Peter's. Their reserve and their language were lost early on. It seems to me that's where they are now. But it has many good qualities and many good things are happening.

I don't know the name of this school, but I know that in Kahnawake their language immersion program is probably one of the best immersion programs in the country for first nations people.

If you were going to look at any schools, I thought I would mention Mount Currie in British Columbia. To my knowledge, it was the first band school before Indian control of Indian education. They started in the late 1960s. To look at where it's at now would be quite interesting.

I'm well aware of the people who work there and many good things have happened over the years. They're trying to incorporate a "learn to eam" program, trying to see whether that type of thing works.

I'll mention just a few more starting with the Lower Nicola Valley, and again I don't know the names of all these schools. What's neat about that one is that it's really parent–directed. It is strongly parent–directed only because about three years ago it was redirected in terms of the parents taking responsibility. So that's one example.

I'd like to mention a school on my own reserve, Fisher River. It is really doing something interesting. I'm not sure how far they've come in a year and a half since I don't live there any more. Their approach was to use the concept of the medicine wheel, to think about it in terms of an integrated cultural curriculum.

We've always had this problem of academics versus culture. There is no such thing. It never was meant to be like that. It was never an either/or. It was bringing the culture into everything.

I think this Fisher River school is trying to utilize that by showing it in a model of its own. Therefore it's very interesting and I hope they're successful in trying to work it through.

Anyway, I'll just mention a few. There are some urban schools that are very good, such as Children of the Earth in Winnipeg, Niji Mahkwa in Winnipeg, and the Joe Duquette school in Saskatoon. These are not band schools but are actually very good schools for the urban area. As you know, 50% of aboriginal people are in urban areas, so it's encouraging to know that steps are being taken there. I suppose they would be very happy with federal government assistance too.

All right, I was talking about that in terms of the band schools. I would just like to share a few things that maybe we could do now on a broader scale that might be helpful. I should say it's partly that and partly that we should support things that are happening on a national scale. One is the continuing support of aboriginal teenager education programs. I'm tired of hearing that we've had teacher training programs around long enough—which has been 20 years at the most—and that we

• 1600

Par ailleurs, on a beaucoup de difficultés, dans cette école, avec years le contenu culturel du programme scolaire. Ces élèves sont venus, il

y a des années, de St. Peter's. Ils ont quitté leur réserve très tôt et ont ainsi perdu leur langue. Du moins, c'est l'impression que j'en ai eue. Mais cette école a de nombreuses qualités et fait beaucoup de choses admirables.

Y a aussi une école à Kahnawake dont j'ignore le nom mais dont le programme d'immersion est l'un des meilleurs au pays pour les gens des Premières nations.

J'aimerais aussi vous parler de l'école Mount Currie, en Colombie—Britannique. Pour autant que je sache, cette école a été la première école de bande. Elle a été créée avant qu'on accorde aux Indiens le contrôle de leur enseignement, vers la fin des années 1960. Il serait très intéressant de voir quel chemin cette école a parcouru.

Je connais bien les gens qui y travaillent et je sais qu'on y a accompli beaucoup au fil des ans. On a tenté d'intégrer un programme scolaire de formation professionnelle avec rémunération en vue de déterminer si les programmes de ce genre étaient efficaces.

Je vous donne encore quelques exemples. L'école de la bande indienne de Lower Nicola, dont j'ignore le nom encore une fois, est intéressante parce qu'elle est entièrement dirigée par les parents et ce, seulement parce que, il y a trois ans, les parents ont décidé d'en prendre la responsabilité.

Il y a aussi l'école de ma propre réserve, à Fisher River, qui est intéressante. Je ne sais pas dans quelle mesure elle a progressé depuis un an et demi parce que je n'habite plus dans la réserve. Cette école a tenté de se doter d'un programme intégrant la culture à l'aide du concept du cercle d'influences.

Nous avons toujours eu du mal avec cette opposition du programme scolaire et de la culture. Il n'y a pas d'opposition entre les deux. On n'a jamais souhaité que ce soit ainsi. Plutôt, il faut inclure la culture à tous les aspects de la vie scolaire.

C'est que tente de faire l'école de Fisher River avec son propre modèle. C'est assez intéressant et j'espère qu'ils y réussissent.

Voici deux ou trois autres exemples. Des écoles en milieu urbain ont bien réussi aussi, telles que les Écoles Children of the Earth et Niji Mahkwa, à Winnipeg, et l'École Joe Duquette à Saskatoon. Ce ne sont pas des écoles de bandes, mais de très bonne écoles pour les autochtones vivant en milieu urbain. Comme vous le savez, 50 p. 100 des autochtones vivent dans des villes; il est donc encourageant de voir qu'on prend des mesures au niveau scolaire. J'imagine que ces écoles aimeraient bien que le gouvernement fédéral les aide.

Voilà quelques exemples d'écoles de bandes. J'aimerais maintenant vous parler de mesures qui seraient utiles à une plus grande échelle et de certaines initiatives nationales qui méritent notre soutien. Premièrement, on devrait assurer un soutien continu au programme de formation des enseignants autochtones. J'en ai assez d'entendre dire qu'il y a suffisamment d'enseignants autochtones, que les programmes de formation des enseignants autochtones existent depuis longtemps déjà—en

have nearly enough teachers. If you're going to have an aboriginal education, you must also have some aboriginal teachers.

This one hits home with me. Just before I left British Columbia, UBC's program NITEP itself was being cut. The federal funding proportion, which is minimal, a small amount of money compared to what the university gives, makes the difference between having our students start in field centres rather than on campus. It's more of a support program that has been very successful. It's not only there. You could talk to people in any of the 20 or so teacher training programs in Canada.

The federal government doesn't support these programs equally, by the way. They'll spend more in Saskatchewan maybe or some other province, but they're not consistent across the board as to how funding works for the teacher education programs in universities. We need more teachers.

There's another area that is a bottleneck for the drop-outs you're concerned about-and everybody is-and that's high school. We have very few high school teachers. Part of the reason for that is we just haven't enough elementary teachers yet, and people can't see themselves going into this. I think if we made great efforts to recruit people to the secondary level, that would also help in our education, because many of our band schools are now also running high school grades.

We need more administrators—more people with masters in educational administration-which means funding postsecondary people. We need more counsellor training, and this is tricky, because it is at the post-graduate level that counselling occurs. We have a native person who did his doctorate in counselling psychology at UBC. He's very concerned about this need and is trying to work with the counselling faculty there to see if we can do something to try to encourage more people and help them through the counselling area.

The second thing I want to mention on a wider scale is that what we could really use now is a database of curriculum and language programs and materials. While the band schools have had little extra money to develop curricula, some things have been done, though not to the degree they've wanted to.

Other groups such as the cultural centres have over the years prepared a lot of materials that could be used in schools. In Winnipeg the native education branch has put out a lot of materials over the years. There are pockets. Here in Toronto I know they have all sorts of things.

All I'm saying is there's a lot of material out there and it's not being used as it should be in all the schools. This is something that could go into the public schools as well.

[Translation]

have enough teachers. We don't have enough teachers. We don't fait, ils existent depuis 20 ans, tout au plus. Il n'y a pas suffisamment d'enseignants autochtones. Si nous voulons donner un enseignement autochtone, il nous faut des enseignants autochtones.

> Une décision a été prise qui m'a particulièrement touchée. Juste avant que je quitte la Colombie-Britannique, le programme de formation des enseignants indiens de l'Université de la Colombie-Britannique a été réduit. La subvention versée par le gouvernement fédéral, qui est minime par rapport au financement de l'Université, permet aux étudiants d'acquérir de l'expérience sur le terrain. C'est un programme qui connaît beaucoup de succès. Ces compressions ne touchent pas que la Colombie-Britannique. Vous n'avez qu'à en parler aux dirigeants des quelque 20 programmes de formation des enseignants autochtones du Canada.

> Soit dit en passant, le gouvernement n'accorde pas de soutien égal à tous ces programmes. Il verse davantage d'argent à la Saskatchewan et peut-être à d'autres provinces, mais le financement des programmes de formation des enseignants autochtones dans les universités n'est pas uniforme. Il nous faut plus d'enseignants.

> Il y a un autre problème qui contribue au décrochage qui vous inquiète tant—vous et tout le monde—, et c'est le manque d'enseignants autochtones au niveau secondaire. Cela s'explique en partie par le manque d'enseignants au niveau élémentaire, mais aussi par le fait que les autochtones ne s'imaginent pas pouvoir faire une carrière d'enseignants. Si nous déployons des efforts particuliers pour recruter des enseignants autochtones au niveau secondaire, cela améliorerait l'enseignement parce que bon nombre de nos écoles de bandes dispensent aussi un enseignement secondaire.

> Il nous faut aussi davantage d'administrateurs, des gens qui détiennent une maîtrise en administration scolaire; et cela implique le financement des études universitaires. Il nous faut aussi former davantage de conseillers; c'est plus difficile, parce que cette formation se donne au niveau universitaire ou de deuxième cycle. Je connais un autochtone qui détient un doctorat en psychologie du counselling de l'Université Colombie-Britannique. Il est très préoccupé par ce besoin et tente, de concert avec la faculté de counselling, de trouver des façons d'encourager les autochtones à faire carrière dans ce domaine.

> Par ailleurs, toujours en ce qui concerne nos besoins à l'échelle du pays, il nous serait utile d'avoir une base de données sur les programmes de langues et autres et sur le matériel didactique. Les écoles de bandes disposent de peu d'argent pour élaborer des programmes, mais elles ont néanmoins réalisé des choses à ce chapitre, même si ce n'est pas autant qu'elles le souhaitaient.

> D'autres groupes, tels que les centres culturels, ont conçu du matériel et des programmes qui pourraient servir dans les écoles. A Winnipeg, la section de l'enseignement aux autochtones a publié de nombreux documents au cours des dernières années. Ici et là, on a conçu du matériel et des programmes didactiques. Je sais que c'est le cas à Toronto, notamment.

> Il existe donc des programmes et des documents dont on ne fait pas un usage optimal et qui pourraient même servir dans les écoles publiques.

We've talked long and hard about having some kind of database on computer. I'm not a computer literate person. I've just learned how to turn it on and do a few things and actually print out a couple of things. I'm not speaking as a person who knows a lot about computers, but I do know if we had a ''moccasin disc line'', as I like to call it, we could then get everyone to contribute to this database the information on their materials.

"Clearing-house" is what we used to call it, but I don't see it as material. I see it more as print. It's there so that if somebody over in Kenora wants to find something on the Ojibway language, they'd just key in and see what are the latest things and where it's written. Rather than go to a central place to get the material, they could go to the source.

Our people have often felt they didn't want to lose ownership of their products. If we could do it like this, the cultural centres wouldn't have to lose the ownership of the material. That type of thing would be very helpful.

We could list all the different curriculum things we have and we could update it continuously. You can see how that could save a lot of duplication. If you want to know where these could be done, you can ask me later.

A lot of work has been done in the Ojibway Cultural Centre in Timmins, by a person by the name of Jameson Brant, on putting together a language database for Ontario. It's excellent and it only needs to be expanded to the country. It's great.

Such places as the Manitoba Association of Native Languages should have their funding continued. They've done a lot of good work in Manitoba. I just heard the other day that their funding was cut off.

I did a study called the Aboriginal Languages Foundation, on a private member's bill that has been on the table for a couple of years or something, off and on. I think that is a good approach to dealing with languages in the country. I have a copy here if you would like to see it. It's also part of the AFN study on aboriginal language policy and foundation to deal with our many languages.

• 1610

As for workshops, we really could use them now to inservice our teachers on what really a culturally integrated curriculum is. Strange as it may seem, we've only just arrived at this stage in the last few years. We've been dealing with everything else but the nuts and bolts and what's most important to education. We need to know how to use these existing materials and the resources that are available, because there are many out there.

I'll just put in a final plug for healing. I didn't trouble you with the national tragedy of education, which is well–known to you, but there is much that has to be done to improve our education because of years of 'miseducation'.

I know that the people who are victims of the residential school would like redress on that. I believe you'll have a study coming out of Manitoba very soon that will assist in that.

[Traduction]

Nous avons déjà beaucoup parlé d'une base de données informatisées. Moi, je ne connais rien aux ordinateurs. Je viens juste d'apprendre comment allumer mon ordinateur, faire deux ou trois petites choses et imprimer un document. Je n'y connais pas grand chose, mais je sais que si nous avions non pas un téléphone arabe, mais un réseau indien, tout le monde pourrait fournir des informations utiles à cette base de données.

Ce serait un peu comme un centre de documentation. Ainsi, si quelqu'un à Kenora cherche quelque chose sur la langue Ojibway, il n'a qu'à accéder à cette base de données pour voir quels sont les derniers documents qui ont été écrits à ce sujet. Plutôt que de se rendre dans un centre pour obtenir les documents, il aurait accès directement à la source.

Certains nous ont dit qu'ils ne voulaient pas perdre la propriété de leurs produits. Avec cette base de données, les centres culturels resteraient propriétaires de leur matériel. Une base de données de ce genre nous serait très utile.

Elle pourrait contenir une liste de tous les programmes, et cette liste serait constamment mise à jour. On pourrait aussi éviter les dédoublements. Si vous souhaitez en savoir davantage à ce sujet, venez m'en parler après la séance.

Le Centre culturel Ojibway de Timmins, par l'entremise de Jameson Brant, a déjà mis sur pied une base de données linguistiques pour l'Ontario. Elle est excellente; il suffirait de l'étendre à l'échelle du pays.

Il faudrait aussi renouveler le financement d'organisations comme la Manitoba Association of Native Languages, qui fait de l'excellent travail au Manitoba. J'ai entendu dire, l'autre jour, qu'on ne leur verserait plus de subventions.

J'ai fait une étude sur la Fondation des langues autochtones qu'un député propose de mettre sur pied dans un projet de loi qui a été déposé il y a quelques années et qu'il soumet à nouveau régulièrement. Ce serait une bonne façon d'assurer la survie de ces langues au Canada. J'ai un exemplaire de mon rapport, si vous souhaitez y jeter un coup d'oeil. Cela fait aussi partie de l'étude de l'APN sur la politique en matière de langue autochtone et sur la fondation qui pourrait s'occuper de nos nombreuses langues.

En ce qui a trait aux ateliers, ils pourraient servir à nos enseignants de formation en cours d'emploi sur ce qu'est un programme intégrant la culture. Cela peut sembler étrange, mais ce n'est qu'il y a quelques années que nous en sommes arrivés là. Nous nous sommes préoccupés de tout le reste, et nous avons oublié les rouages, les fondements de l'enseignement. Il faut que nous sachions comment utiliser les documents et les ressources qui sont disponibles, car il y en a beaucoup.

Un dernier mot sur la guérison. Je ne vous ai pas importuné avec la tragédie nationale qu'a été pendant longtemps l'instruction des autochtones car vous êtes sûrement au courant, mais il n'en reste pas moins qu'il y a encore beaucoup à faire pour améliorer notre éducation en raison des nombreuses années pendant lesquelles nous avons été mal instruits.

Je sais que les victimes des pensionnats estiment qu'on leur doit réparation. Je crois savoir qu'on rendra publique sous peu une étude qui a été menée à ce sujet au Manitoba.

Thank you very much.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Thank you for your presentation.

Before we go on to questions, could you clarify for us where the Nicola Valley is?

Ms Kirkness: It's in the interior of British Columbia.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Okay. Thank you.

M. Caron: Je vous remercie pour votre présentation. Vous nous avez présenté une expérience de vie presque entièrement consacrée à l'éducation des jeunes autochtones. Ai-je bien compris que vous voulez qu'une loi fédérale vienne encadrer les efforts d'éducation des populations autochtones et mettre sur pied un réseau d'écoles qui seraient contrôlées par les bandes ou par les communautés autochtones, que ce soit sur les réserves ou hors des réserves, et que ces écoles bénéficient des fonds nécessaires pour leur fonctionnement et dispensent des cours selon des programmes relatifs aux traditions autochtones?

Autrement dit, vous voulez la mise sur pied, au Canada, d'un vaste réseau d'écoles autochtones administrées par les autochtones et où les autochtones suivraient des programmes de formation relatifs à leur culture et qui porteraient aussi sur des matières qu'on trouve ordinairement dans les écoles non autochtones.

Ms Kirkness: That's what band schools are all about. That's what the band schools were designed to do through the policy of Indian control of Indian education. Many of these band schools today were federal schools run by the Department of Indian Affairs. Then, with the policy of Indian control of Indian education, it was possible for the local Indian bands to take over the responsibility for that school.

• 1615

But there has never been any federal legislation that really allows that legally to happen, if you put it that way. The Indian Act itself is the only legislation I'm aware of that allows for the Indian Affairs minister to enter into agreements with others for the education of bands.

We have, as I mentioned earlier, long felt that this was something that should be to give to us a little more freedom maybe to act. It would let us be freer to develop the kind of education we want. That has already been going on. That has been our struggle. Each band looks after it. They develop their own school boards, which is very much like what other communities would do. That's what happens. We'd like to see that continue.

I was talking about other things starting to happen now, which we didn't want to happen. For instance, they go under the province or else they go under the Societies Act because there isn't federal legislation.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Mr. Duncan.

Mr. Duncan (North Island-Powell River): Short questions and short answers. First, you have piqued my curiosity. Where's Fisher River?

[Translation]

Merci beaucoup.

Le président suppléant (M. Bonin): Merci de votre exposé.

Avant de céder la parole à mes collègues pour les questions, pourriez-vous me dire où se trouve la vallée de la Nicola?

Kirkness: Dans l'intérieur des terres de la Colombie-Britannique.

Le président suppléant (M. Bonin): D'accord. Merci.

Mr. Caron: Thank you for your presentation. You have told us about your life experience, a life which was almost entirely devoted to the education of young natives. Did I understand you to say that you would like a federal legislation which would support the education efforts of aboriginal peoples and help them create a network of schools controlled by the bands or aboriginal communities, whether it be on reserves or off reserves, and would provide for sufficient funding for these schools to work and develop curricula based on native traditions?

In other words, you would like to see in Canada a vast network of native schools controlled by native people and where native children could get an education integrating their own culture as well as subjects ordinarily taught in non-native schools.

Mme Kirkness: C'est précisément ce que font les écoles de bandes. C'est ce qu'on vise avec les écoles de bandes et avec la politique de maîtrise indienne de l'éducation indienne. À l'heure actuelle, bon nombre de ces écoles de bandes actuelles étaient des écoles fédérales dirigées par le ministère des Affaires indiennes. Avec l'adoption de la politique de maîtrise indienne de l'éducation indienne, les bandes indiennes ont pu assumer la responsabilité de leur école locale.

Mais il n'y a pas encore de loi fédérale qui légaliserait cette situation. Pour autant que je sache, la Loi sur les Indiens est la seule loi qui permette au ministre des Affaires indiennes de signer des ententes avec d'autres sur l'instruction des enfants autochtones. Or. aboriginal children. It does not state in there that it can be with Indian cette loi ne stipule pas que ces ententes peuvent se faire avec des bandes indiennes.

> Comme je l'ai dit plus tôt, il y a déjà longtemps que nous sommes d'avis qu'une loi nous donnerait une plus grande marge de manoeuvre pour dispenser le genre d'enseignement que nous souhaitons, comme nous avons déjà commencé à le faire. C'est là la lutte que nous menons. Chaque bande s'occupe de son école. Elle crée son propre conseil scolaire, comme le font les autres collectivités. C'est ce qui se passe déjà et nous aimerions que ça se poursuive.

> Il y a aussi d'autres choses qui se produisent actuellement que nous n'avons pas souhaitées. Ainsi, certaines écoles relèvent des provinces ou de la Loi sur les sociétés et ce, en raison de l'absence de loi fédérale à ce sujet.

Le président suppléant (M. Bonin): Monsieur Duncan.

M. Duncan (North Island-Powell River): Je serai bref et j'espère que vos réponses le seront tout autant. Vous avez piqué ma curiosité. Où se trouve Fisher River?

Ms Kirkness: It's in the Interlake area of Manitoba. You haven't heard of it?

Mr. Duncan: No. I suspected Manitoba, but I wasn't sure. Do I understand from what you're saying that you're opposed to the provincial accreditation of band—operated schools.

Ms Kirkness: I didn't say that.

Mr. Duncan: No, you didn't, but I'm asking the question.

Ms Kirkness: No, because the bands can deal with that. There have already been band schools accredited. We don't have a problem with chemistry or physics. We have a problem with the cultural content, often in history, and in the earlier grades and so on.

Mr. Duncan: You said there are some problems in terms of the allocation of moneys in that the band schools get less than provincial schools.

Ms Kirkness: That's right.

Mr. Duncan: What are you basing those numbers on? Is that all-told? Is that capital, overhead, maintenance, salaries and curriculum? Is it everything? I find that very difficult to believe.

Ms Kirkness: I don't think it's capital, but maybe Cecil will know that. I don't believe it's capital, but it is pretty much everything else. So they started, as I say, by using the nominal rolls. They look at how many students there are. They didn't always base it on that. This is a recent change, and it is less than what a public school would receive.

Mr. Duncan: Yes, you did mention that nominal roll. What do you mean by that?

Ms Kirkness: It's the number of students in the class. So if there are 400 students in your class, the nominal roll is 400. If it's 3,000 or 5,000 students, that's what you have per student.

Mr. Duncan: Are you objecting to that?

Ms Kirkness: I'm objecting to the fact that there's an inequity between what the province has for educating an aboriginal student and what a band school has.

Mr. Duncan: Yes, but you're not comparing apples, I don't think.

When you talked about an exemplary schools, you talked about the Peguis Band. What year is that report?

Ms Kirkness: Hot off the press. It's 1994. It's just finished.

Mr. Duncan: Based on my background and talking to people familiar with the school at Peguis, I would have put it in the list of schools with major performance problems. So I find that extremely interesting.

Ms Kirkness: Yes.

[Traduction]

Mme Kirkness: Dans la région des lacs du Manitoba. N'en avez-vous jamais entendu parler?

M. Duncan: Non. Je croyais bien que c'était au Manitoba, mais je n'en étais pas certain. Dois—je conclure de ce que vous avez dit que vous vous opposez à l'agrément des écoles de bandes par les provinces?

Mme Kirkness: Ce n'est pas ce que j'ai dit.

M. Duncan: En effet, mais je vous pose la question.

Mme Kirkness: Non, parce que cela ne pose pas de problème pour les bandes. Certaines écoles de bande sont déjà agréées par les provinces. Nous n'avons pas de problème pour ce qui est d'enseigner la chimie ou la physique. Nous avons toutefois des difficultés concernant le contenu culturel, souvent en histoire, et dans les premières années d'enseignement.

M. Duncan: Vous avez dit que l'affectation des ressources financières posait problème, en ce sens que les écoles de bande reçoivent moins que les écoles provinciales.

Mme Kirkness: C'est exact.

M. Duncan: Sur quoi se basent vos chiffres? Tenez—vous compte de tous les frais? Est—ce que cela inclut le capital, les frais généraux, l'entretien, les salaires et les programmes? Est—ce que tout est inclus? J'avoue que j'ai du mal à vous croire.

Mme Kirkness: Je ne crois pas que cela inclut le capital, mais peut-être que Cecil pourra vous le confirmer. Si cela n'inclut pas le capital, cela inclut sûrement tout le reste. On a commencé récemment à se servir des listes nominales. On calcule le nombre d'élèves dans chaque école. Mais il n'en n'a pas toujours été ainsi. Ce n'est que récemment que cette modification a été apportée et, depuis, les écoles de bande reçoivent moins que les écoles publiques.

M. Duncan: Vous avez parlé des listes nominales. Qu'entendez-vous par là?

Mme Kirkness: C'est le nombre d'élèves dans une classe. S'il y a 400 élèves dans votre classe, la liste nominale est de 400. S'il y a 3 000 ou 5 000 élèves, votre financement sera calculé en fonction de ce nombre.

M. Duncan: Vous y voyez des objections?

Mme Kirkness: Je m'oppose à l'inégalité dans le financement de l'éducation d'un élève autochtone dans la province et dans les écoles de bande.

M. Duncan: Oui, mais je crains que vous ne compariez des pommes à des oranges.

Vous avez parlé d'écoles exemplaires, notamment de l'école de la bande Peguis. Quand ce rapport a-t-il été rendu public?

Mme Kirkness: Il vient tout juste de l'être, en 1994. On vient à peine de le terminer.

M. Duncan: D'après mon expérience et pour en avoir parlé à des gens qui connaissent bien l'école de Peguis, j'aurais cru qu'elle faisait partie des écoles qui ont de graves problèmes de rendement. Je suis donc très intéressé par ce que vous avez dit à son sujet.

Mme Kirkness: Oui.

Mr. Duncan: Is that an academic report? Is that done by a university?

Ms Kirkness: Yes.

Mr. Duncan: Are you going to leave a copy of that with us?

Ms Kirkness: If you buy it from me.

• 1620

Mr. Duncan: I think the committee would buy a copy.

Ms Kirkness: Okay.

Mr. Duncan: I have one final question. Would the lower Nicola Valley school happen to be associated with the band in Lytton?

Ms Kirkness: No, it's a separate one. Are you from Duncan?

Mr. Duncan: I'm from Campbell River. My name's Duncan.

Ms Kirkness: Oh, sorry. Excuse me.

M. Bélair: Merci, madame. Cela me fait plaisir de vous voir. J'ai 21 réserves dans ma circonscription. Plusieurs d'entre elles sont éloignées et sont évidemment une source de beaucoup de problèmes, en ce sens que la grande majorité de ces réserves n'ont pas d'école secondaire. Cela veut dire que ces jeunes autochtones doivent s'exiler vers le Sud pour obtenir leur scolarité. Ces jeunes sont exposés à la culture des blancs. Il est évident que la vie dans une communauté autochtone est très différente de ce qu'elle est dans le Sud.

Lorsque ces jeunes reviennent chez eux, ils ont connu un genre de petit paradis. Ils deviennent confus. Il y a toujours l'influence des anciens qui prime dans ces réserves et, de plus en plus, les conflits s'accentuent parce qu'il y a une période de transition.

Selon vous, madame, devrait-on continuer de s'efforcer à construire des écoles qui pourraient accommoder les jeunes au niveau secondaire? Compte tenu que plusieurs réserves sont très petites et qu'on ne pourrait justifier la construction de telles écoles, êtes-vous en faveur du déménagement de ces jeunes d'une petite vers une plus grosse réserve, pour aller vivre dans un sytème qui ressemblerait un peu aux écoles résidentielles qui ont connu énormément de problèmes dans le passé?

Ms Kirkness: That's the big problem. I think the worst part of that is removing the child from the home. I think we've learned from past experiences that isn't good. So first would be to try and find an alternate way of providing a high school education in the community with various resources, such as correspondence, as long as there is a person there assisting them and not just left on their own, or some form of—there are very good computer programs now that offer high school.

I know that PLATO is a program that can take people right up to grade 12. Computers are a good way. They would need an on-site person with them. That's one way to keep them in the community. I think that's highly desirable. Should they have to go to another community, the way they do it up in Nisga'a, which works out not too badly, as far as I can understand, is they have several group homes for people from Kincolith. People like that all stay in the one group home. That way you

[Translation]

M. Duncan: Est-ce un rapport universitaire, qui a été rédigé par une université?

Mme Kirkness: Oui.

M. Duncan: Est-ce que vous nous en laisserez un exemplaire?

Mme Kirkness: Si vous me l'achetez.

M. Duncan: Je pense que le comité en achèterait un exemplaire.

Mme Kirkness: D'accord.

M. Duncan: J'ai une dernière question. Est-ce que l'école de lower Nicola Valley a des liens avec la bande de Lytton?

Mme Kirkness: Non, c'est une école distincte. Êtes-vous de Duncan?

M. Duncan: Je suis de Campbell River. Je m'appelle Duncan.

Mme Kirkness: Je suis navrée. Excusez-moi.

Mr. Bélair: Thank you, Madam. It is a pleasure to welcome you. I have 21 reserves in my riding. Several of these reserves are remote communities and obviously generate lots of problems, because the great majority of these reserves have no secondary school. It means that those young native people must go south to study. These young people are in contact with the white culture. Obviously, life in a native community is very different from what it is in the south.

When those young people go back home, they have known a kind of paradise. They become confuse. The elders still carry a great deal of influence in these reserves and, more and more, conflicts are getting worse because there is a transition phase.

In your opinion, Madam, should we continue to try to build secondary schools that could accommodate those young people? Given the fact that several reserves are very small and that it would not be possible to justify the building of those schools, are you in favour of moving those young people of a small community towards a bigger reserve, so they could go and live in a system somewhat similar to those residential schools that generated so much trouble in the past?

Mme Kirkness: C'est là la grande question. Je pense que le pire aspect du problème, c'est le fait qu'on retire l'enfant de chez lui. Je pense que l'expérience nous a montré que ce n'est pas souhaitable. Il faudrait donc d'abord essayer de trouver une autre façon d'offrir un enseignement secondaire dans la collectivité avec diverses ressources, comme des cours par correspondance, dans la mesure où il y a là quelqu'un pour aider les jeunes et qu'ils ne soient pas laissés à eux-mêmes, un certain genre de...il existe d'excellents logiciels qui permettent de poursuivre des études secondaires.

Je sais que le logiciel PLATO permet de poursuivre des études jusqu'en douzième année. Les ordinateurs sont une excellente chose. Il faudrait quelqu'un sur place pour aider les jeunes. Ce serait une façon de les garder dans la collectivité. Je pense que c'est éminemment souhaitable. S'ils devaient se rendre ailleurs, comme on le fait à Nisga'a, et cela ne fonctionne pas trop mal, d'après ce que j'en sais, c'est qu'il y a plusieurs foyers de groupes pour les jeunes qui viennent de

can people from the community come and take care of their own. That's another option. I don't know what other possibilities there are. Those would probably be the more desirable options.

Mr. Bélair: Is there going to be a second round? I guess not.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Unless the committee decides —

Mr. Bélair: I'll make it very brief, then.

Education and employment: I come back to the same point I posed to you a while ago, and that is isolation. I'm a strong advocate of education, do not doubt me on that, but when those young natives do acquire an education, come back on reserve and find there is no employment, it is a major source of dissatisfaction and desolation towards the system.

• 1625

In view of the fact that self-government should be in within the next ten years, to what extent should the federal government be involved in securing economic opportunities for those young natives to have a job and live a dignified life?

Ms Kirkness: I don't know how to answer that, within self-government. But I find what happens a lot of the time is that there are still resources being bought—that they have to fly into those communities. Sometimes I really believe in the feasibility study, or whatever you call it, in the community. What is there that's needed? If people realistically plan that these are the kinds of jobs that are going to be there, and if they're not, why train twenty teachers if there are only three teachers in the community? It's that type of thing. I think that is something of great concern to the communities.

There are many communities that fly in people who are doing all kinds of things that I think should be done by our own people. That's one thing I often suggest be looked at.

Mr. Murphy: Thank you, Ms Kirkness, for your preparation for this day.

I have three quick questions, but not so quick answers.

How well prepared do you think the bands are to deal with this quality education you talked about, which you see lacking, and the programming? That's the one thing.

Secondly, would you separate out funding for education and have it under, not the band as a whole, but an educational component, a board, for that council?

In conjunction with that, from your experience, do these community boards that look after education involving families tend to be more successful?

The last one that I'd ask you is if you were on our committee, what would be the major thing you'd be looking for so that we could make quality recommendations?

[Traduction]

Kincolith. Ces jeunes habitent tous au foyer de groupes. Ainsi, ces jeunes peuvent venir et s'organiser. C'est une autre possibilité. Je ne sais pas s'il y en a d'autres. Ces options seraient sans doute les plus souhaitables.

M. Bélair: Est-ce qu'il y aura un deuxième tour? Je suppose que non.

Le président suppléant (M. Bonin): À moins que le comité décide...

M. Bélair: Je serai très bref, alors.

L'éducation et l'emploi: Je reviens à la même question que je vous ai posée tout à l'heure, au sujet de l'isolement. Je suis tout à fait pour l'éducation, n'en doutez pas un instant, mais quand ces jeunes autochtones font des études, reviennent dans leur réserve et n'y trouvent pas d'emploi, c'est une grande cause de mécontentement et de déception face au système.

Étant donné que l'autonomie gouvernementale devrait être accordée dans les 10 prochaines années, dans quelle mesure le gouvernement fédéral devrait—il s'occuper d'assurer des perspectives économiques à ces jeunes autochtones pour qu'ils aient un emploi et vivent décemment?

Mme Kirkness: Je ne sais pas quoi vous répondre, avec l'autonomie gouvernementale. Mais je trouve qu'il arrive souvent qu'on achète encore des ressources... que l'on doit faire venir par avion vers ces communautés. Parfois je crois vraiment à l'étude de faisabilité, je ne sais pas si c'est ainsi qu'on l'appelle, dans la collectivité. Qu'y trouve-t-on dont on a besoin? Si les gens prévoient sincèrement que ce sont les types d'emplois qu'on y trouvera, et si ce n'est pas le cas, pourquoi former une vingtaine d'enseignants s'il n'y en a que trois dans la collectivité? Voilà le genre de problèmes qui se posent. Je pense que cela préoccupe grandement les collectivités.

Il y a de nombreuses collectivités qui font venir des gens pour faire toutes sortes de choses qui, à mon avis, devraient être faites par les nôtres. C'est une chose que je propose souvent d'examiner.

M. Murphy: Merci, madame Kirkness, pour l'exposé que vous venez de nous présenter.

J'aimerais vous poser trois brèves questions, mais je ne vous demande pas d'y répondre aussi brièvement.

À votre avis, dans quelle mesure les bandes sont-elles préparées à offrir cette éducation de qualité dont vous parlez, et dont vous voyez qu'elle fait défaut, et à s'occuper du programme d'études? C'est une première chose.

Deuxièmement, est—ce que vous isoleriez le financement de l'éducation et le confieriez, non pas à l'ensemble de la bande, mais à une composante, une commission de l'éducation, pour ce conseil de bande?

À ce propos, d'après votre expérience, est-ce que ces conseils communautaires qui s'occupent d'éducation et font appel aux familles ont dans l'ensemble un meilleur taux de réussite?

Dernière chose que j'aimerais vous demander, si vous faisiez partie de notre comité, sur quoi vous concentreriez-vous surtout pour que nous puissions présenter d'excellentes recommandations?

Ms Kirkness: I strongly believe that people in many of our communities know what quality education is. Our elders are very strong in communities; certainly they know what it is. They don't have to design the curriculum. The teachers can design the curriculum. They're given the information. I've seen it happen already where quality education must come from the community. They must decide what their goals are, they must articulate their philosophy, they must know their mission statement, and then go from there. What do they want for their children? Who knows better than they what they want?

We can articulate very well what it is we want to see for our children.

The funding for education is quite a difficult one. It was initially our intention that it would be under the band school and that they would decide on an education authority, sort of like the school board—some appointed or elected person.

There have been problems with this. I know in some cases the education funds get used to write off some other parts in the band. That kind of thing can happen. At one point I would have answered no to that, that I think it should be all within the band—and I don't know what that's going to mean in terms of self-government—but I'm getting a little more protective of the education dollars that do come in and it might not be a bad idea to keep them separate. I'm not sure.

As far as community boards are concerned, it's been generally very good. They vary. You're talking about some communities that are very isolated and some that have very sophisticated bands. I hope those would be able to help those that are less, you know — That's the way I would hope self–government would work, where we in fact help each other.

• 1630

When I mentioned workshops for them, I found early on it was so helpful. It's not really like your traditional trustees. They have the whole gamut to think about. I think it's important just to share among those who know and those who would like to know.

What would I be looking for? My frustration is with over and over and over again; that's my frustration. We have, over these many years now, pinpointed directions we think we should go that would help us. But when nothing happens time and time again—For me, even coming here was a bit of a frustration. I think to myself, here we go again. But let me get my two cents' worth in. I'm hopeful that at some point yet, in spite of this, something can happen.

What I tried to point out to you today is, from my experience anyway, where we are now. I don't think there's one avenue. A number of things have to be happening. I can't isolate and say it's one thing, except that there is an urgency. In one way, when I think of 20 years, I think we've done a lot, despite the problems, financial and otherwise. I think we've come a long way when you consider what we had before 1970.

[Translation]

Mme Kirkness: Je crois sincèrement que les gens dans un grand nombre de nos collectivités savent ce qu'est une éducation de qualité. Les aînés occupent une place très importante dans nos collectivités, et ils savent très bien ce qu'est une éducation de qualité. Ils n'ont pas besoin de concevoir le programme d'études. Les enseignants peuvent s'en occuper. Ils reçoivent l'information. J'ai déjà pu constater qu'une éducation de qualité doit venir de la collectivité. Ses membres doivent décider quels sont leurs buts, ils doivent énoncer leur philosophie, ils doivent connaître leur énoncé de mission, et puis partir de là. Que veulent—ils pour leurs enfants? Qui peut mieux la savoir qu'eux?

Nous pouvons très bien formuler ce que nous voulons pour nos enfants.

Le financement de l'éducation est une question bien difficile. Initialement, nous voulions qu'ils soient confiés à l'école de bande et qu'on choisisse ensuite une autorité en matière d'éducation, un peu comme le conseil scolaire—une personne qui serait nommée ou élue.

Cela a posé des problèmes. Je sais que dans certains cas les fonds réservés à l'éducation servaient à payer d'autres dépenses de la bande. Ces choses-là peuvent arriver. À un moment donné, j'aurais dit non à cela, et je pensais que tout devait relever de la bande—et je ne sais pas ce que cela signifiera avec l'autonomie gouvernementale—mais j'ai maintenant un peu tendance à veiller un peu plus sur les budgets d'éducation qui nous sont confiés et ce ne serait peut-être pas une mauvaise idée de les isoler. Je n'en suis pas sûre.

En ce qui concerne les conseils communautaires, ils sont généralement très bons, avec quelques variantes. Il y a des collectivités très isolées, et d'autres qui ont des bandes très évoluées, et j'espère que les plus évoluées seront en mesure d'aider celles qui le sont moins. C'est dans ce sens que j'espère voir aller l'autonomie gouvernementale, à savoir l'entraide.

J'ai mentionné des ateliers à leur intention, parce que j'ai constaté combien ceux-ci étaient utiles. Ce n'est pas comme vos conseillers scolaires traditionnels. Ils ont vraiment à penser à tout et je crois qu'il est important que ceux qui ont des connaissances acceptent de les partager avec ceux qui désirent en acquérir.

Ce que j'espère? Je suis lasse et déçue de cette perpétuelle attente, car voilà de nombreuses années maintenant que nous indiquons dans quel sens nous voudrions aller et comment cela nous aiderait, mais en vain, le temps passe et rien ne se fait. Le simple fait de venir ici me frustre déjà car je me dis, nous y revoilà, mais puisque je suis là, autant vous donner mon opinion; j'espère toujours, encore et malgré tout, qu'à un certain moment les choses bougeront.

Ce que j'ai essayé de vous faire voir aujourd'hui, c'est où nous en sommes maintenant, tout au moins d'après mon expérience. Il n'y a pas qu'un seul chemin. Il faut que plusieurs choses se produisent. Je ne peux pas mettre le doigt sur l'une et dire: c'est celle—là. Tout ce que je peux vous dire, c'est qu'il y a urgence. Réflexion faite, malgré tous les problèmes financiers et autres, nous avons fait bien du chemin depuis 1970, si je me remémore ce qui existait il y a 20 ans.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Thank you very much.

With the committee's approval we will proceed with Mr. King's presentation, after which we'll have a round of questions.

If there's sufficient time we'll have a second round with both of you, if you agree with that, Mr. King. You have an hour.

Mr. Bélair: There's a vote at 5:30 p.m.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): So we will be finished at 5:30 p.m.

Please go ahead, Mr. King.

Professor Cecil King (Faculty of Education, Queen's University): Verna, you told them we've been at this for 40 years?

Verna and I go back a long way in education issues. It's been our life's work. I didn't realize she was that much older than I am.

Ms Kirkness: So watch what you say, boy.

Some hon, members: Oh, oh.

Prof. King: The other point—and I have to say this—is that I'm honoured to be included here and to be with Verna on the same platform. That's a distinct honour for me. The only thing is, when you follow Verna, she never leaves you much to say. She's covered the whole area. She's covered a very broad number of issues or situations that exist. We can't justifiably deal with each one, per se, but each one taken in context, I suppose, can be kept in mind.

I wonder, from the tone of the questions being asked by the members here, what the perceptions really are of what aboriginal people are in this land.

We've reached 1990. If we look at the span of time education has been going on, and just look at the changes that have happened not only for aboriginal people but also for the whole educational scene in Canada, all of these changes have had some effect on the aboriginal community.

• 1635

I think in the 1960s there was a thing called the Hawthorn report. It was probably one of the first intensive documents done by Indian Affairs to evaluate or to look at what the education situation for aboriginal people was like. Out of that came the perception that aboriginal people's culture was meagre. In fact some said they had no culture. The whole object of education then was to give them a culture and then they would fit into the society.

Well, that bumped along for a while. Then we get into the 1960s and there was a new rage going on across the country. Everybody was going everywhere looking for something. They didn't quite know what it was but they knew that when they found it, it was there. We're seeking identity. We're hearing such words as cultural genocide.

[Traduction]

Le président suppléant (M. Bonin): Merci beaucoup.

Avec l'approbation du comité, nous allons maintenant entendre l'exposé de M. King, après quoi nous passerons aux questions.

Si nous disposons de suffisamment de temps, nous aurons une seconde série de questions avec vous deux, si vous êtes d'accord. Monsieur King, vous disposez d'une heure et vous avez la parole.

M. Bélair: À 17h30 il y a vote.

Le président suppléant (M. Bonin): Nous devons donc avoir terminé à 17h30.

C'est votre tour, M. King.

M. Cecil King (professeur, Faculté d'éducation, Université Queen's): Leur avez-vous dit, Verna, que voilà quarante ans que nous nous occupons de cela?

Verna et moi avons une longue expérience des questions d'éducation, c'est l'oeuvre de toute notre vie, mais je ne me rendais pas compte qu'elle était tellement plus âgée que moi.

Mme Kirkness: Souviens-t'en, mon garçon et traite-moi avec respect.

Des voix: Oh, oh!

Mme King: Je voulais ajouter que c'est un honneur pour moi de comparaître devant vous et de m'y trouver avec Verna. Il n'y a qu'un petit inconvénient: quand votre tour de parler suit celui de Verna, tout semble avoir été dit. Elle a traité d'une vaste gamme de questions ou de situations actuelles, et nous ne pouvons les traiter une par une, mais nous devrions tout au moins conserver présent à l'esprit le contexte de chacune d'elles.

D'après le ton des questions qui ont été posées ici, je me demande comment on imagine vraiment le rôle des peuples autochtones dans ce pays.

Nous avons atteint les années 1990 et quand nous examinons, en rétrospective, l'éducation qui a été dispensée et les changements qui se sont produits non seulement pour les peuples autochtones, mais également sur tout le terrain de l'éducation au Canada, il faut bien comprendre que tous ces changements ont eu des effets pour la collectivité autochtone.

Dans les années mille neuf cent soixante, il y a eu le rapport Hawthorn, probablement l'un des premiers documents approfondis ordonné par le ministère des Affaires indiennes pour examiner l'état du système d'éducation pour les autochtones. L'idée qui se dégageait de cette étude, c'est que la culture autochtone était mince, voire inexistante, et l'objet de l'éducation était de leur donner une culture afin qu'ils s'intègrent à la société.

Pendant un certain temps, on a alors avancé cahin-caha. Mais avec la décennie des années 1960 vient la nouvelle vague: tout le monde va dans tous les sens, de toutes parts, à la recherche de quelque chose, on ne sait trop quoi, mais quand on l'aurait trouvé, on saurait de quoi il s'agit. On est à la recherche d'une identité et l'une des expressions en vogue, c'est le génocide culturel.

There were some real sociological controversial slogans of the day, but it seems that came to a head with some attempts made in what was called integration. Somebody twigged onto the idea to put all these cultures together and then somehow the best of each one will come up with a strong new culture. That didn't last very long, but nevertheless we had to go through that process.

Then in the 1970s we got into band control, which is an issue unto its own self. In this other process we had integration, while today where we seem to be is we're throwing terms around like multiculturalism and cross-cultural education and we in the institutions are struggling. We're trying to define what that is.

Indian education has not been static. There have been cycles all the way through history right from the time the newcomers established themselves here and impressed upon us how important an education really is or is supposed to be. The process, though, has left us behind and so today we talk about these differences.

If we look north and south in Canada itself it's easy to say the north people still think in their language, they're dominant in their own language. Well, we're changing that and we're moving up but the point is that there the approaches to education would have to be viewed as totally different or should be viewed as totally different.

To get at the gentlemen's question, are we going to try and just educate them so they can go south? There certainly has been a number of chiefs who have asked, do we really need a grade 12 education to set a trap line? When they have those kinds of questions, you have to look back and see what you're doing. Is it going to affect them in any positive way? We don't want disillusionment just because people are becoming educated.

If we come south you can almost divide the provinces into three bands right across. You have the bottom group next to the American border. I suppose for all intents and purposes we could say these people are integrated or assimilated. There are lots of buzzwords one can use to describe it. Basically they're a part of the rat race. They're in the regular stream of things and culture does not matter or culture is not an issue.

• 1640

Today, with this new sense of nationalism, then we're getting the request "We want to learn what it is to be Indian." Well, that's a challenge for their educational system—to make sure the new generations coming along will in fact respond to that type of question.

Then you have the middle group, which is by far the largest, and that's where we get all these conundrums where we try to search for simple answers, I suppose. In there we have people who are caught in two worlds. They're hanging on to things that are valuable to them or that give them meaning regarding who they are, and at the same time they're reaching out into the modern world and trying to grasp things there. They're not sure just which to pull the hardest on.

[Translation]

À l'époque, il y avait certains slogans sociologiques franchement controversés, mais tout s'est soldé par plusieurs tentatives de ce qu'on appelait l'intégration. Quelqu'un a eu l'idée de réunir toutes ces cultures, et de cet ensemble se dégagerait une nouvelle et vigoureuse culture. Cette mode n'a pas duré très longtemps, mais c'était l'air du temps et pendant un certain nombre d'années nous avons dû passer par là.

Puis dans les années 1970, il a été question de contrôle des bandes, qui est un sujet à part. Avec cet autre processus, nous avions l'intégration, alors qu'à l'heure actuelle il semble être beaucoup question de multiculturalisme et d'éducation transculturelle. Pendant ce temps nous, dans les établissements d'enseignement, sommes aux prises avec une notion vague que nous essayons de préciser.

L'éducation des Indiens n'a pas été statique, elle a passé par des cycles et ce, depuis fort longtemps, depuis l'époque où les nouveaux venus se sont établis dans ce pays et ont essayé de nous inculquer l'importance, réelle ou présumée, de l'éducation, mais nous n'avons pas vraiment suivi, de sorte qu'aujourd'hui on parle beaucoup des différences qui subsistent.

Dans le nord comme dans le sud du Canada même, on peut constater que les gens du Nord pensent toujours encore dans leur propre langue; les choses changent, certes, et évoluent, mais il aurait fallu s'y prendre tout autrement, en matière d'éducation, il aurait fallu reconnaître les différences.

Pour répondre à la question du député, est-ce que le but de l'éducation des gens du Nord est de leur permettre d'aller s'établir dans le Sud? Certes, un certain nombre de chefs ont posé la question: faut-il vraiment mettre les enfants à l'école jusqu'en classe de 12^e pour qu'ils puissent poser une ligne de piégeage? Quand ce genre de questions se posent, il faut réexaminer ce que l'on a fait. L'éducation va-t-elle avoir des effets bénéfiques pour ces gens? Nous ne voudrions pas qu'elle n'engendre que déception.

Plus au Sud, on peut quasiment diviser les provinces en trois bandes transversales: celle du bas, près de la frontière américaine dont les gens peuvent être considérés comme étant pratiquement intégrés ou assimilés. On peut leur appliquer toutes sortes d'expressions dans le vent, mais cela se résume, pour l'essentiel, à dire qu'ils font partie de la foire d'empoigne: ils font comme tout le monde, et la question de la culture ne se pose pas, elle est hors de propos.

Actuellement, avec le renouveau du nationalisme, on nous dit: «Nous voulons apprendre ce que c'est que d'être Indien.» Et bien, c'est là une mission à remplir pour le système d'éducation des Indiens, à savoir donner aux générations qui viennent une réponse à ce genre de questions.

Puis nous avons le groupe du milieu, de loin le plus nombreux, et c'est là que nous nous laissons entraîner dans tout ce labyrinthe à la recherche de réponses simples, j'imagine. C'est là que les gens se trouvent coincés entre deux mondes, cramponnés à ce qui donne un certain sens à leur vie, à ce qui leur paraît précieux tout en essayant de conquérir ce qui est nécessaire pour trouver sa place dans le monde moderne. Mais tiraillés à hue et à dia.

I'm putting these terms very blatantly, but these are the kinds of challenges that face educators.

We also seem to miss the point that when you look at Canada itself, we have 10 linguistic families, which add up to about 53 or 54 dialects. If we want a policy that is supposed to be understood equally in all of these, that doesn't happen. It would be the same thing if you people tried to make one to include the French, the German and the English. It doesn't work. Each of these are nations and they have a right to be who they are.

Likewise, with the aboriginal people, we are defined by your system. Going by the Royal Commission on Aboriginal Peoples, they have specifically limited it to three—Indian, Inuit and Métis. If you're going to deal with aboriginal education, it has to be viewed in terms of how it applies to these three different legal definitions.

We also know Indian themselves are also legally split up, because you have legal Indians and those not so legal—in other words, the status and non–status, and there's a litany of legal terms that apply there. Each one has ramifications on the type of education they ultimately will get.

However, that's not what I wanted to deal with. I just happened to drift into this from some of Verna's comments.

Until these administrative labels are redefined or touted in the context of how the aboriginal people want them to be, we'll go on with this sort of thing. There is no way one can come up with a policy of education. Each group that launches into these has their own vision of what they want to do with their educational set—up.

In the 1970s, as I mentioned—and Verna was very much around in those days—a number of us, including Mary Lou Fox and so on, were teachers in the reserve schools. The Ontario provincial ministry decided to start to do some tinkering with the Ontario curriculum. Of course they became aware that there were Indians around, so maybe they should include them.

On Manitoulin Island, where I'm from, we have a large educational set—up with a lot of aboriginal teachers in it. We were asked if we wouldn't mind working on this curriculum revision that was going to go on—and it was exciting. We got into this and we were all working together. We even thought we knew what we were doing. We came up with a product at the end of that phase that was going on. That was about 1972, as well. In the meantime, the control of Indian education was heating up.

• 1645

suite.

My point is that those documents we did at the time remained back there. I left this province and went to Saskatchewan and worked in education out there, where we set up the aboriginal teacher education program. I was instrumental in the groundwork to start this and then eventually became the director of it. Saskatchewan, even today, I feel is very receptive to change. They have a different approach to things. Once a decision is made it seems they'll then implement it. Whether or not all these other details have been resolved is not the point; the idea is to implement it and we'll try to work out the rest of it.

[Traduction]

Je vous expose la réalité de façon crue, peut-être, mais c'est le genre de défi devant lequel se trouve l'éducateur.

Nous semblons aussi oublier qu'au Canada même nous avons dix familles linguistiques qui ont produit de 53 à 54 dialectes. Il est donc vain d'établir une politique qui serait comprise de tous ces groupes. Essayez, vous, d'en faire autant avec un groupe qui comprendrait des Français, des Allemands et des Anglais: la tentative est vouée à l'échec, ce sont des nations distinctes qui ont le droit d'être ce qu'elles sont.

De même nous, autochtones, sommes définis par votre système. D'après la Commission royale sur les peuples autochtones, nous serions divisés en trois groupes, les Indiens, les Inuits et les Métis. Quand on traite de l'éducation des autochtones, il faut donc envisager de l'appliquer à ces trois groupes juridiquement différents.

Nous savons également que les Indiens, entre eux, sont divisés sur le plan juridique, car vous avez les Indiens inscrits et non inscrits, et tout cela dans un imbroglio de termes juridiques, dont chacun à des conséquences pour le genre d'éducation que ces groupes recevront.

Ce n'est toutefois pas là la question dont je voulais parler, ce sont certains des commentaires de Verna qui m'y ont fait penser.

Tant que ces définitions administratives ne seront pas mises à jour ou remaniées dans le sens désiré par les autochtones, nous continuerons à avancer à tâtons, sans pouvoir dégager *une* politique d'éducation. Chaque groupe qui s'y engage à sa propre vision de ce qu'il veut faire en matière d'éducation.

Dans les années 1970, comme je le disais—c'est une époque que Verna a intensément vécue—un certain nombre d'entre nous, dont Mary Lou Fox, étions enseignants dans les écoles des réserves. Le ministère provincial de l'Ontario a décidé de rafistoler le programme d'éducation de l'Ontario et, se rendant compte que les Indiens existaient bel et bien, ils se sont dits qu'il fallait peut-être en tenir compte.

Dans l'île de Manitoulin dont je suis originaire, nous avons un grand complexe scolaire avec un grand nombre d'enseignants autochtones. On nous a demandé de travailler à la révision, qui était en cours, du programme d'enseignement, nous nous y sommes tous mis et cela nous a passionnés. Nous pensions savoir ce que nous faisions, et nous avons produit un rapport dans le délai fixé. Cela se passait en 1972, mais entre temps il commençait à y avoir des difficultés avec la prise en main de l'éducation des Indiens.

Ce que je veux dire par là, c'est que les documents que nous avions préparés sont restés dans un tiroir. J'ai quitté cette province pour m'établir en Saskatchewan, où nous avons mis en place un programme d'éducation à l'intention des enseignants autochtones. J'ai fait le travail de défrichage du projet, et j'en suis devenu le directeur. La Saskatchewan, même aujourd'hui, reste très ouverte aux changements. On y envisage les questions sous un autre angle et lorsqu'une décision est prise, elle est mise à exécution, même si tous les détails ne sont pas encore au point. L'important, c'est d'appliquer l'idée, on la parfaira par la

Much has happened in Saskatchewan. In my view, it is the leading province in Canada, unless Verna wants to include Manitoba—

Ms Kirkness: B.C.

Prof. King: —or B.C. today. But certainly Saskatchewan was in the vanguard in those days and still is, in my opinion. Their concept of local control of Indian education is exactly that. They have taken over their schools and there is one set—up particularly, that's the Lac La Ronge Band, which has been the guiding model for all the other schools in the province that have launched into Indian control.

I was out there for 21 years, so to speak. I'm now back in Ontario; I started at Queen's University in 1990. There's been a span of 20 years, so I assumed that what we were doing in 1972 surely must have caught some fire along the way. But what I found is that Ontario has become a wasteland. Nothing is happening here, really, when you come down to it and compare it with the other provinces.

The material that was made in the 1970s still sits there. I'm not certain exactly what happened, but maybe the advocates of it at the time went on to other things or it's still waiting to be used. Typical of this point, in the 1970s there were numerous panels with school boards and the province, generally to discuss aboriginal perceptions or what have you.

When I got back to Queen's that same fall, I was invited to Lambton County. The school there had a p.d. day for the teachers, and this would include the reserves at Kettle Point, Sarnia, and Wolfe Island. This was a workshop to talk on Indians. When I got there, here was another person who 20 or 21 years ago had worked with me, a man by the name of Walter Curry. The two of us were sitting on the same panel that we had done 20 years before. It amazed me that nothing has happened.

So we go on again with just the same rhyme as such. Politics, I suppose, being what it is, has to be done, but it seems to take endless time before you see the results you would like to have. Ontario now is recognized, or at least it is heading that way—I am not sure whether you all agree with what Minister Cooke has been up to. They seem to be opening up; they seem to be more sensitive to listening to aboriginals or to visible minorities, I think is the term that's used. I suppose up to that point we might have been labelled invisible, but now we're visible. The problem with being included in there is that there are many other struggling visible minorities who are probably a lot more vocal than we can be.

• 1650

I was at a meeting in Toronto last month. This person who works at the Canadian Indian Centre said [Witness continues in native language], which means "they yell louder than we do". So what's the point of us going to sit there, because nobody will hear us?

However, that's my political picture. My point is that the successful schools are those that recognize or give value to what these youngsters come equipped with when they come to these places. When an aboriginal child comes to the wonderful world

[Translation]

Il s'est passé beaucoup de choses en Saskatchewan qui, à mon avis, est la province qui est en tête de file au Canada, à moins que Verna ne veuille y inclure le Manitoba. . .

Mme Kirkness: La Colombie-Britannique.

Mme King: . . .ou, de nos jours, la Colombie-Britannique. Mais à l'époque la Saskatchewan était certainement en tête, et l'est toujours encore, à mon avis. C'est exactement ce qu'est leur notion de contrôle local de l'éducation des Indiens, qui ont pris possession de leurs écoles. C'est le cas en particulier de la bande du Lac La Ronge qui a servi de modèle et de guide à toutes les autres écoles de la province qui ont suivi son exemple.

J'y ai passé 21 années, je suis de retour en Ontario et en 1990 j'ai commencé à enseigner à l'Université Queen's. Il s'est donc passé un laps de temps de 20 années pendant lequel, pensais—je, ce qui se faisait en 1972 a dû porté fruit, mais ce que j'ai constaté, c'est que l'Ontario est un terrain aride où rien n'a évolué si on compare cette province aux autres.

On se sert toujours encore du même matériel et texte qu'en 1970. Je ne sais pas au juste ce qui s'est passé, mais les prophètes de l'époque ont peut-être changé de profession, ou bien le matériel attend toujours encore d'être utilisé. Fait typique, dans les années 1970, il y avait de nombreux comités auprès des conseils scolaires et du gouvernement de la province qui étaient censés discuter des questions propres aux autochtones ou Dieu sait quoi.

Cet automne—là, lorsque je suis revenu à l'Université de Queen's on m'a invité à Lambton County, dont l'école accordait un jour de perfectionnement professionnel aux enseignants, qui comprenait également les réserves de Kettle Point, Sarnia et Wolfe Island. C'était un atelier de discussion sur les Indiens. À mon arrivée, j'y ai rencontré un certain Walter Curry qui, 20 ou 21 ans auparavant, avait travaillé avec moi; nous nous trouvions donc tous deux au même comité que 20 ans auparavant et, à notre grande surprise, rien n'avait changé.

Nous voici donc reprenant la même rengaine: la politique étant ce qu'elle est, il faut bien y passer, mais il se passe bien du temps, une éternité semble-t-il, avant que ne se réalisent vos rêves. L'Ontario semble maintenant converti, ou est en voie de l'être—je ne suis pas sûr que vous soyez tous d'accord avec les projets du ministre Cook—mais je constate une certaine ouverture, on est davantage à l'écoute des autochtones ou des minorités visibles puisque c'est cela le terme actuellement utilisé. J'imagine que jusqu'à ce moment, on aurait pu dire de nous que nous étions invisibles, mais aujourd'hui nous sommes visibles. Le problème, lorsqu'on est compris là-dedans, c'est qu'il y a plusieurs autres minorités visibles en difficulté qui parlent beaucoup plus fort que nous.

J'ai assisté à une rencontre à Toronto le mois dernier. Une personne du Centre indien canadien de Toronto a dit [*Le témoin poursuit en langue autochtone*], ce qui veut dire «Ils gueulent plus fort que nous». Donc, à quoi ça sert d'aller là-bas si personne ne nous entend?

Quoi qu'il en soit, c'est le contexte politique où je me trouve. À mon avis, les écoles qui réussissent sont celles qui reconnaissent ou valorisent le bagage des jeunes gens qui entrent dans ces écoles. Lorsqu'un enfant autochtone entre dans

of school, that child should be able to see or feel that what he comes with is there as well. He or she should feel that they know something too, and that the teacher will appreciate what they bring with them.

On the other hand we meet these academics—the teacher—who have been trained and are there to fulfil a particular role, but are also answerable to a system and want to perform so that they will be recognized or become important to that system. That's almost a dilemma for a good teacher. If a teacher loves the students and works with them, it's hard to sell that to a school board. The school board asks what you were doing on page 52 in the mathematics book. That's the only way it's graded. Those types of things have to change.

I think the band—controlled schools are beginning to get into that type of thing, where the curriculum is being used as a means to an end, rather than teaching the curriculum itself. Many schools end up doing that because of the system.

The aboriginal teacher education program at Queen's got under way in 1990, but had been dealt with previous to that. We've now had two batches of graduates. That program—we borrowed it from Manitoba and Saskatchewan—is a community-based program. This came about because the aboriginal people of different communities started to ask why their children had to go south or to urban centres to finish their education. Queen's asked why they couldn't go to their community and set up there.

So we now have community-based programs in several areas in Ontario. Sioux Lookout is in the works at the moment, and we expect to begin in Dryden this summer. We've been in Moose Factory, which includes all the reserves along the west side of James Bay and around the corner into Hudson Bay. There are a lot of students there.

The other program is on the Manitoulin north shore. That's where we started. We have a group of aboriginal people who will be qualified teachers in schools anywhere in Ontario.

• 1655

There will always be the question of whether there are jobs. A lot of the bands in Ontario, and particularly my own, are launching into some very serious economic undertakings to develop a source of income to stay on the reserves as such. There are resources there to be developed if one intends to live there. Those types of scenarios are being looked into. However, traditional occupations such as trapping are no longer really viable occupations. Those people today are attempting to be trained to go into any field that may accrue some kind of honourable living.

[Traduction]

le monde merveilleux de l'école, il devrait pouvoir voir ou sentir le bagage qu'il apporte. Il ou elle doit avoir l'impression qu'il ou elle sait quelque chose aussi, et que l'enseignant tiendra compte de son bagage.

D'un autre côté, on rencontre des universitaires—des enseignants—qui ont été formés pour jouer un rôle précis, mais qui sont également comptables devant un système et qui veulent donner un rendement qui sera reconnu ou qui est important dans le cadre de ce système. Pour un bon enseignant, c'est presque un dilemme. Si l'enseignant aime les étudiants et travaillent avec eux, il a beaucoup de mal à faire accepter cela par le conseil scolaire. Le conseil scolaire vous demandera ce que vous avez fait de la page 52 du manuel de mathématiques. C'est la seule façon de noter l'avancement. C'est ce genre de choses qu'il faut changer.

Je pense que les écoles de bande commencent à faire ce genre de choses, c'est-à-dire que le programme devient un moyen d'atteindre une fin, et on oublie d'enseigner le programme lui-même. Il y a beaucoup d'écoles qui finissent par faire ça à cause du système.

Le programme de formation d'enseignants autochtones de Queen's a été lancé en 1990, mais des initiatives en ce sens avaient été entreprises auparavant. Nous avons maintenant deux promotions d'enseignants. Ce programme—que nous avons emprunté au Manitoba et à la Saskatchewan—est un programme communautaire. Ce programme est né le jour où des autochtones des diverses communautés se sont mis à demander pourquoi leurs enfants devaient aller dans le Sud ou dans les centres urbains pour compléter leur éducation. L'Université Queen's a alors proposé d'envoyer des professeurs dans des communautés autochtones.

Nous avons donc maintenant des programmes communautaires dans plusieurs régions de l'Ontario. Il y a un programme qui est en marche à Sioux Lookout en ce moment, et on s'attend à ce qu'un programme commence à Dryden l'été prochain. Nous avons été à Moose Factory, région où l'on retrouve toutes les réserves le long de la rive occidentale de la baie James jusqu'à la baie d'Hudson. Il y a beaucoup d'étudiants là-bas.

Il y a un autre programme sur la rive nord de l'île Manitoulin. C'est là que nous avons commencé. Nous avons là-bas un groupe d'enseignants autochtones qui seront autorisés à enseigner partout en Ontario.

La question de savoir s'il y aura des emplois se posera toujours. Plusieurs bandes ontariennes, particulièrement la mienne, se sont engagées dans des projets économiques très sérieux afin de trouver des sources de revenus qui permettront aux autochtones de rester sur les réserves. Il y a des ressources qu'on peut mettre en valeur pour ceux qui comptent rester là. C'est le genre de scénarios que nous envisageons. Toutefois, des activités traditionnelles comme le piégeage ne sont plus vraiment viables. Ces gens aujourd'hui veulent être formés pour entrer dans des domaines qui leur donneront un gagne-pain honorable.

With regard to the aboriginal people in Moose Factory, I think every male between 20 and 30 is an experienced welder. There was some kind of madness that descended on the community some years ago to train everyone to be a welder up there. We saw some of these things. You wonder who plans these things.

In Manitoba, the Rivers Air Force Base brought aboriginal people down from the north to train them to assemble Sekine bicycles. They were trained for two years. Their families were brought down and they lived on the base. That is what they became—experienced bicycle assemblers. Then they were shipped back up into their own communities.

Well, there is something incongruent there. There could have been other lines of training, I'm sure, that would have worked. Those are situations that basically result from either the type of planning or the visions—I'm not sure we can call them visions—that go awry because there just isn't enough groundwork laid or the aboriginal people were never consulted in the first place as to what they wanted to do.

My final point, and I really feel very strongly about this, is we are facing certain jeopardies at the moment. First of all is our languages. Granted, there is much going on in each school—many schools—on having aboriginal language programs. Some of them are working, but there are more that aren't working, because the person who is shouldered with this occupation attempts to fit the language within the concepts or context of another language, basically English.

Is it so necessary that when you teach an aboriginal language you have to fit it into another language's framework? Is it so necessary to have to break it up and make a framework for it? I don't think our languages were ever meant to be learned that way. Aboriginal people have a world view that places their thinking in a different order from what the western intellectual tradition establishes as an order. I don't have time to try to explain that, but basically in the western concept of things it seems to me that everything has to be structured, "linearized", and so on. When you bring in an aboriginal language, are you going to try to do the same thing with it?

In a lot of cases it would be better if there were no language attempts in the schools, because we're turning off our own people in the way we teach language in the schools. We have to come up with some means so that our own instructors of the language can get together to develop a living type of language perception so that our language will live, will come alive.

• 1700

Barbara Burnaby's study in Toronto says that by the end of this decade the 54 languages that used to be in existence will be down to 3. So there is jeopardy.

I feel we have to do something about that. Certainly we can't go on bellyaching about the past, but we have to start to stand on our own feet and say, we're going to take this over.

[Translation]

Pour ce qui est des autochtones de Moose Factory, tous les hommes entre 20 et 30 ans sont des soudeurs chevronnés. Il y a une sorte de folie qui s'est abattue sur la communauté là-bas, il y a quelques années, et l'on voulait alors faire de tout homme un soudeur. On a vu ce genre de choses. On se demande qui planifie ce genre de choses.

Au Manitoba, la base des forces aériennes de Rivers a fait venir des autochtones du nord et les a formés à l'assemblage des bicyclettes Sekine. On les a formés pendant deux ans. On a fait venir leurs familles là—bas, et tout le monde a vécu sur la base. C'est ce qu'ils sont devenus: des assembleurs de bicyclettes chevronnés. Puis on les a renvoyés dans leurs communautés respectives.

Eh bien, il y a quelque chose qui ne marche pas là—dedans. On aurait pu les former à autre chose, j'en suis sûr, et cela aurait donné des résultats. C'est le genre de situation qui résulte essentiellement du type de planification ou des visions—je ne suis pas sûr qu'on peut dire que ce sont des visions—qui tournent mal parce qu'on n'a pas assez réfléchi à l'avance ou parce que les autochtones n'ont jamais été consultés au départ sur ce qu'ils voulaient faire.

En dernier lieu, et je tiens absolument à le dire, nous sommes aux prises avec certaines menaces à l'heure actuelle. Tout d'abord, il y a les langues autochtones. D'accord, on fait beaucoup dans chaque école—dans plusieurs écoles—pour mettre sur pied des programmes d'enseignement des langues autochtones. Il y en a qui marchent, mais il y en a beaucoup plus qui ne marchent pas parce que la personne qui en est responsable essaie d'intégrer cette langue dans les concepts où le contexte d'une autre langue est essentiellement l'anglais.

Lorsqu'on enseigne une langue autochtone, est-il absolument nécessaire de l'intégrer dans le cadre d'une autre langue? Est-il absolument nécessaire de l'atomiser et de l'encadrer? Nos langues n'ont jamais été faites pour être enseignées ainsi. Les autochtones ont une vision du monde différente, et leur pensée obéit à un ordre différent de celui que privilégie la tradition intellectuelle occidentale. Je n'ai pas le temps de vous expliquer tout cela, mais en substance, on dirait que, dans la vision occidentale des choses, tout doit être structuré, «linéarisé», etc. Allez-vous faire la même chose avec une langue autochtone?

Dans plusieurs cas, il vaut mieux ne pas enseigner du tout la langue autochtone à l'école, parce qu'on décourage nos propres enfants de l'apprendre. Nous devons trouver des moyens qui permettront à nos enseignants en langue autochtone d'en donner une perception vivante, pour que notre langue vive, se réveille.

Dans son étude, Barbara Burnaby de Toronto dit que d'ici la fin de la décennie, sur les 54 langues autochtones qui existaient, il n'en restera plus que trois. C'est donc une menace.

Je crois que nous devons faire quelque chose ici. Chose certaine, on ne peut pas passer tout son temps à se lamenter au sujet du passé, mais nous devons commencer à nous affirmer et à dire que nous allons prendre cela en charge.

Again in 1972 when languages were starting on Manitoulin Island we had Ojibway immersion. I have to watch myself here because basically on Manitoulin Island we tout the Ottawa; we're Odawa. The Ojibway are there on our pleasure only.

Then there are the Potawatami as well who are around.

But the point is that the language as such is the basis of how we organize our world. So each child who comes from a home where the language is used comes equipped with a body of knowledge from which the institution they're going into can benefit.

But the institutions can never legitimate that because, after all, in the western intellectual tradition the socialization process has gone on for so long. How can a group of uneducated aboriginals possibly contribute anything to this? We're there to teach them, to bring enlightenment to them. So these types of additives then make education very difficult to sell at times.

Likewise if we just go through the disciplines, history is always being labelled. It seems we don't really have a word for history. Yet when we talk on what I guess is history to us, when we talk about anyone, that person is as much a part of the present as they are a part of the past and they will be a part of the future. That person becomes a part of us rather than being some objectified concept in a book on a shelf, that type of thinking.

I maintain the Indian world-view is strong and well. I suppose it's just a matter of time when we'll have the scholars. We do have the scholars now, but they're not at the level to impress the system so that it'll readily accept them as being part of the college, as it were.

The schools where we see success are those where the student feels they are someone, they are somebody. These are schools where the student consistently succeeds and succeeds on their terms, schools where the aboriginal person is not used ad nauseam as a negative example, but is presented as being a contributing element within the whole context of education.

As Verna has mentioned, there is much going on out there. If there was some way this material could be either brought to one place or teachers within our systems, the non-Indian teachers, could have periods of orientation from aboriginal people, I think this would begin to start a new era for education on the reserve.

• 1705

In the northern schools in Saskatchewan they do have orientation. It's a week long. The teachers are taken out into the bush, so to speak. They have to camp and learn a bit about what it's like out there. Most of the teachers have been very positive about the experience. They didn't immediately pack their bags and leave. They felt it was of

I think we get sidetracked by thinking we as teachers know everything. That may be one of the areas we're going to have to tout. C'est peut-être là l'un des domaines où il nous faut élargir notre perhaps broaden.

There's a case in point at Queen's. We have some students who are reaching graduate level. This summer one of the students, a young lady from a reserve in the middle of Ontario, defended her Masters in psych. It was a good study. But the centre de l'Ontario, a soutenu sa thèse de maîtrise en

[Traduction]

Un autre exemple: en 1972, lorsqu'on a commencé à enseigner les langues autochtones à l'Île Manitoulin, on s'est mis à offrir l'immersion en ojibwé. Je dois être prudent ici parce que c'est essentiellement l'outaouais qu'on enseigne à l'Île Manitoulin; nous sommes des Odawas. Les ojibwés ne sont là que parce que tel est notre plaisir.

Et il y a aussi les Potawatami qui habitent l'île.

Mais le fait est que c'est la langue qui forme la base de notre vision du monde. Donc, l'enfant qui arrive d'un foyer où la langue est parlée est muni d'un bagage de connaissances dont l'institution peut profiter.

Mais l'institution ne peut jamais légitimer ce savoir parce que, après tout, dans la tradition intellectuelle occidentale, le processus de socialisation existe depuis tellement longtemps. Comment un groupe d'autochtones non éduqués peuvent-ils alors contribuer à ça? Nous sommes là pour leur enseigner, pour les éclairer. Ce genre d'apport complique parfois de beaucoup la valorisation de l'enseignement.

De la même façon, si nous considérons chaque discipline, l'histoire est toujours catégorisée. On dirait que nous n'avons pas de mots pour l'histoire. Pourtant, lorsque nous parlons de ce qui constitue l'histoire pour nous, j'imagine, lorsque nous parlons de quelqu'un, cette personne fait autant partie du présent que du passé, et elle fera partie de l'avenir. Cette personne devient une partie de nous et non quelques concepts objectivés dans un livre sur une tablette, ce genre de choses.

Je maintiens que la vision du monde indien est forte et se porte bien. J'imagine que le jour viendra où nous aurons nos propres érudits. Nous avons ces érudits aujourd'hui, mais ils n'ont pas atteint le niveau voulu pour influencer le système, pour être admis dans la famille universitaire, si je puis dire.

Les écoles où nous constatons une réussite sont celles où les étudiants ont l'impression d'être quelqu'un. Ce sont les écoles où l'étudiant réussit constamment et réussit à ses conditions à lui, les écoles où l'autochtone n'est pas cité ad nauseam comme un exemple négatif, mais est présenté comme un élément qui contribue au contexte général de l'éducation.

Comme Verna l'a dit, il se fait beaucoup de choses aujourd'hui. Si l'on trouvait un moyen d'intégrer cette matière ou ces enseignants à l'intérieur de nos systèmes, si l'on pouvait initier les enseignants non autochtones au mode de vie autochtone, ce serait, je crois, le début d'une nouvelle ère pour l'éducation sur les réserves.

Dans les écoles du nord de la Saskatchewan, cette orientation existe. Cela dure une semaine. On mène les enseignants dans le bois, pour ainsi dire. Ils doivent camper et s'initier un peu à la vie dans le bois. La plupart des enseignants ont beaucoup aimé cette expérience. Ils n'ont pas fait leurs valises le lendemain pour rentrer chez eux. Ils disaient qu'ils avaient appris quelque chose.

Je crois qu'on a tort de penser que nous, les enseignants, savons horizon.

Il y a un bon exemple à l'Université de Queen's. Nous avons des étudiants qui ont dépassé le premier cycle. L'été dernier, l'un d'entre eux, une jeune femme d'une réserve du

point is, when she submitted her proposal to do this it was in the context that this would be a product or a tool for her own home band so that they would understand some of the results of education. She's studying women and the effects of education on them. It would then be used by the band.

So that was all right. They then approved of this approach. But as time went on, the advice of her advisers within the psych department started to not really change the direction but to make it more abstract, if I can use that term. They started to quantify her data. Then they started to analyse the results of this quantification. In fact, I remember her adviser was very adamant that she do something called a Cronbach Alpha. I don't know if any of you have ever heard of it. She asked me what she was going to tell the council over there what that was.

The point is, she followed that through. Her research was tight, and it was passed. It was viewed as very good by the authorities in that department. She received her Masters. My point is, it was not what she wanted. She was channelled, or advised away, from what she had in mind at the start. This is what all the systems seem to do right from the beginning.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Could we proceed with questions at this point? We barely have five minutes per member.

If there is something significant you want to say—and I'm sure there is—slip it into your answers.

To be fair to myself, I'll take two minutes. This will leave five minutes for each member. I have one question, which in general terms you probably could answer very briefly. I'm sure you would like more time to address it.

I'd like to ask you if you feel that the responsibility of the education system is to maintain culture for a group or to support the community in its voyage of culture. This applies to francophones, Jewish people or any communities. I live in the same situation. Do you see the school as support or as responsible for maintenance?

Prof. King: If you look at Canada alone, and you want to look at it from, say, east to west, you will notice geographical regions in which aboriginal people live. On the coast, those people are maritime—type people. They live by the sea and what it brings to them. Their mind—set is developed from that.

• 1710

If you come down the St. Lawrence River to the lowlands there, we have the Iroquois people. They live a sedentary life and so they're agricultural in that context. If we look northward to Canadian shield, the bush, there we have the bush Indians. Their way of life is developed from that type of environment. There we have the canoe, the buckskin clothing, the wigwams, and these concepts that arise out of that. There is no way a bush Indian will switch places with a maritime type of Indian, the same way as the Iroquois would never go and live up in the bush.

[Translation]

psychologie. C'était une bonne étude. Mais lorsqu'elle a soumis sa proposition, elle voulait en faire un produit ou un outil pour sa propre réserve afin que ses concitoyens comprennent certains résultats de l'éducation. Elle étudie les femmes et les effets de l'éducation sur elles. Elle comptait utiliser cela dans sa bande.

Pas de problème. L'université a approuvé son approche. Mais avec le temps, ses conseillers du Département de psychologie ont commencé, non pas à changer vraiment l'orientation de sa thèse, mais à la rendre plus abstraite, si on me permet cette expression. Ils ont commencé à quantifier ces données. Puis ils se sont mis à analyser les résultats de cette quantification. Je me rappelle qu'en fait, son conseiller tenait absolument à ce qu'elle fasse une chose qu'on appelle le Cronbach Alpha. J'ignore si vous en avez déjà entendu parler. Elle m'a demandé comment elle allait expliquer ça à son conseil de bande.

Chose certaine, elle a fait ce qu'on lui a demandé. Sa recherche était bien faite, et sa thèse a passé. La direction de son Département l'a jugée très bonne. Elle a obtenu sa maîtrise. Mais il reste que ce n'était pas ce qu'elle voulait. Elle a été détournée du projet qu'elle avait à l'esprit au départ. C'est ce que tous les systèmes semblent faire dès le départ.

Le président suppléant (M. Bonin): Pouvons-nous maintenant passer aux questions? Il ne nous reste plus que cinq minutes par député.

Si vous avez quelque chose d'important à dire—et je suis sûr que c'est le cas—mentionnez—le dans vos réponses.

Pour être juste envers moi-même, je prendrai deux minutes. Cela laissera cinq minutes à chaque député. J'ai une question à laquelle vous pourrez répondre très brièvement en termes généraux. J'ai la certitude que vous voudriez plus de temps pour y répondre.

À votre avis, incombe-t-il au système éducatif de maintenir la culture d'un groupe ou de soutenir une communauté dans son itinéraire culturel. Cela s'applique aux francophones, aux Juifs, à toutes les ethnies. Je vis dans la même situation. Croyez-vous que l'école a la responsabilité de préserver la culture?

M. King: Si vous ne considérez que le Canada, et si vous le considérez, disons, d'est en ouest, vous remarquerez que les autochtones sont différents selon les régions géographiques où ils vivent. Sur la côte atlantique, les Indiens ont un mode de vie maritime. Ils vivent le long de la mer et tirent leur subsistance de la mer. Leur vision du monde part de là.

Si vous vous engagez dans le fleuve Saint-Laurent, dans les basses terres du fleuve, vous trouverez le peuple iroquois. C'est un peuple sédentaire, où le contexte est donc agricole. Si vous vous tournez vers le nord, le Bouclier canadien, la brousse, vous trouverez les Indiens de la brousse. Leur mode de vie s'est développé à partir de leur environnement. C'est là qu'on trouve le canot, l'habillement en peau de daim, le wigwam, et tous les autres concepts qui en découlent. Jamais un Indien de la brousse ne changera de place avec un Indien maritime, tout comme jamais un Iroquois n'ira vivre dans la brousse.

If we keep going west, you have the plains. There we have the tepee, the buffalo, and all these little concepts we have. These aboriginal people have been labelled as being nomadic. I don't know why, because in my understanding of that word it means aimless wandering, whereas I don't think there ever was a nomadic Indian.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Excuse me. I don't want to impede on the member's time, but very briefly what is the role of the schools in those communities?

Prof. King: That's the point I'm trying to get at, you see. I think those schools should develop from that context because that's where these people lived, that's their homeland. The thing about schools is that what the western intellectual tradition is trying to do is prepare these students to go south or to go to the urban centres. If that's the sole purpose of a school, then I don't think it's supporting the situation.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): I understand.

M. Caron: Je vous remercie pour votre présentation. Ma question fait suite à celle de M. Bélair. Je peux comprendre, selon ma façon de voir l'éducation, qu'on puisse avoir des écoles de bande qui dispensent une éducation de qualité quand la population étudiante est assez nombreuse. Mais quand on se trouve dans de petites communautés isolées ou quand on veut former des jeunes qui sont dans l'aire géographique que vous décriviez comme dans le Sud, comment peut-on monter un programme scolaire?

Comment peut-on avoir des écoles autochtones qui vont dispenser une éducation de qualité, une éducation basée sur les traditions, avec des autochtones qui sont un peu perdus dans la grande masse ou des autochtones qui vivent dans des communautés isolées qui sont très petites et qui devraient peut-être, à toutes fins pratiques, en sortir, surtout pour suivre des cours au niveau secondaire?

C'est ce qu'on a fait dans les années 1960 au Québec, alors qu'il y a eu une sorte de révolution en ce qui a trait à l'éducation. La conception d'alors était de dire que dans les villages, on n'avait pas assez de population. On a mis sur pied des écoles centrales où les élèves de différents villages allaient recevoir leur éducation.

Comment peuvent fonctionner des écoles de bande contrôlées par des autochtones dans de très petites communautés isolées ou dans des communautés noyées par les populations non autochtones?

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Mr. King, you have two minutes, please.

Prof. King: You used the term "quality education". Whose quality are you asking about, the quality you see it should be or the quality the aboriginal people want? That issue is never resolved.

Likewise, what's the issue in Quebec? The people of the French race want quality education but also want to maintain their Frenchness, as it were.

I'm not sure I can get into the intricacies of this, but the aboriginal people know that each one has a perception of who question, mais les autochtones savent que chacun a une they are and where they fit in their own environment or perception de ce qu'il est et de sa place dans son propre community. They don't view it as a small community. It may be environnement et sa propre communauté. Il n'y a pas de petites

[Traduction]

Si vous poursuivez votre voyage vers l'ouest, vous entrez dans la plaine. Vous trouverez là le tipi, le bison, et un tas d'autres petits concepts différents. Ces autochtones ont été étiquetés nomades. Je ne sais pas pourquoi, parce que ce mot désigne pour moi une errance sans but, alors que l'Indien nomade n'a jamais existé pour moi.

Le président suppléant (M. Bonin): Pardon. Je ne veux pas prendre le temps du député, mais très brièvement, quel est le rôle des écoles dans ces communautés?

M. King: J'y venais justement, voyez-vous. Je pense que ces écoles doivent se développer dans le contexte où ces gens vivaient, dans le contexte de leur patrie. Dans la tradition intellectuelle occidentale, l'école essaye de préparer l'étudiant à aller vivre dans le Sud ou dans les centres urbains. Si c'est le seul but de l'école, cela n'aide en rien la situation.

Le président suppléant (M. Bonin): Je comprends.

Mr. Caron: Thank you for your presentation. My question picks up on Mr. Bélair's. I can understand, according to my view of education, that we can have band schools which provide a quality education when you have a sufficient student population. But when you are in a small and isolated community or when you want to train young people who live in the geographical area which you describe as the south, how can you build a school program?

How can you have aboriginal schools which will provide a quality education, an education based on traditions, with aboriginals who are a little lost in the big masses or aboriginals who live in isolated and very small communities and who should perhaps, for all practical purposes, get out of there, especially to take courses at the secondary level?

That's what we did in Quebec in the sixties, where you had a sort of revolution in the field of education. The concept was then to say that in villages, the population was not sufficient. That's why they created central schools where students from various villages could get an education.

How can you have functional band schools controlled by aboriginals in very small and isolated communities or in communities submerged by a non-aboriginal population?

Le président suppléant (M. Bonin): Monsieur King, vous avez deux minutes.

M. King: Vous avez employé l'expression «éducation de qualité». De quelle qualité parlez-vous, de la qualité que vous concevez ou de la qualité que veulent les autochtones? Cette question n'est jamais réglée.

De la même façon, quel est le problème au Québec? Les francophones veulent une éducation de qualité mais ils veulent aussi préserver leur francitude, si je puis dire.

Je ne crois pas pouvoir entrer dans le détail de cette

you say you can't put a school there because the community is too small. Yet, in the aboriginal community, if a school were put there or if a school were allowed to prevail and the aboriginal people themselves were given the opportunity to influence whatever happened in that school, you would in fact have quality education, it seems to me.

Once you have trained a person to believe in themselves and to believe they have an intellectual strength in them, all else can follow. They can go south if they want to and be able to fit there in the same context as anyone else.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): I must interrupt. It's 5:15. We'll go for a round of two minutes, one minute and one minute, because that's a bell for a vote. We have 15 minutes to get there.

Do you agree with that, Mr. Duncan?

Mr. Duncan: Yes, that's fine. That was my question: is it the 15-minute or the 30-minute bell?

The Acting Chairman (Mr. Bonin): It's the 15-minute bell.

Mr. Duncan: To boil it all down, is there anything on your wish list that would cost less next year than this year? The reason I say that is the die is cast. The federal government is going to be smaller and smaller. What I gathered from the presentations is there's still a lot of ambition for more money, and it's not going to happen. I think we need a reality check here.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): If either of you have anything to add—and I'm sure you do—I invite you to put it on paper and present it to the clerk at your leisure, after the meeting even or next week, and it will be entered into the record.

Prof. King: Since you've challenged me on that point, the reality—if we're going to use that term—is the aboriginal people do have an inherent right to an education and the federal government has the obligation to make that happen in one way or another. I realize of course money is always at the bottom of this, but somewhere between that and the federal government's obligation to the aboriginal people, some kind of solution has to be worked out with the leaders as they are.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Thank you.

Monsieur Bélair.

Mr. Bélair: I'll talk about another kind of education. I guess it's much more of a statement I want to put on the record, as there is an absolute need to educate people who are not fully aware of what is happening in native communities. I just want to leave this with you. As much as great improvements need to be made on reserve, there are great improvements that could be made also with the so-called white population. Thank you.

Prof. King: Thank you very much.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Mr. Murphy.

[Translation]

small in the context of the western concept of schools, where communautés pour les autochtones. Elles sont peut-être petites selon la conception occidentale de l'école, où l'on dit que l'on ne peut ouvrir une école parce que la communauté est trop petite. Cependant, dans la communauté autochtone, si on ouvre une école ou si on permet à l'école d'exister et que les autochtones eux-mêmes ont la possibilité d'influencer ce qui se passe dans cette école, vous aboutirez à une éducation de qualité, me semble-t-il.

> Une fois qu'on a enseigné à une personne à croire en elle ou à croire qu'elle dispose d'une force intellectuelle, tout le reste suit. L'autochtone peut alors aller vivre dans le Sud s'il le veut et s'intégrer dans le contexte comme n'importe qui d'autre.

> Le président suppléant (M. Bonin): Je dois vous interrompre. Il est 17h15. Nous aurons une période de questions de deux minutes, une minute pour la question et une minute pour la réponse, parce que la cloche que vous entendez annonce un vote. Nous avons 15 minutes pour nous rendre là-bas.

Vous êtes d'accord avec cela, monsieur Duncan?

M. Duncan: Oui, ça va. C'était ma question: s'agit-il d'une cloche de 15 minutes ou de 30 minutes?

Le président suppléant (M. Bonin): C'est la cloche de 15 minutes.

M. Duncan: En résumé, y a-t-il des éléments dans votre liste de souhaits qui coûteraient moins cher l'an prochain que cette année? Je dis cela parce que le sort en est jeté. Le gouvernement fédéral va continuer de se rétrécir. D'après ce que j'ai compris des exposés, on veut toujours plus d'argent, et vous n'en aurez pas. Je crois qu'il faut tenir compte de la réalité ici.

Le président suppléant (M. Bonin): Si l'un des deux a quelque chose à ajouter—et je suis sûr que c'est le cas—je vous invite à répondre par écrit et à adresser votre texte quand vous voudrez, tout de suite après la séance si vous voulez ou la semaine prochaine, et votre réponse sera ajoutée au procès-verbal.

M. King: Puisque vous me posez cette question, la réalité—si on veut employer ce terme—c'est que les autochtones ont un droit inhérent à l'éducation, et le gouvernement fédéral a l'obligation d'y voir peu importe comment. Je sais bien sûr que l'argent est toujours au coeur de cette question, mais entre cette réalité et l'obligation du gouvernement fédéral envers les autochtones, il faut trouver une solution avec la collaboration des dirigeants que nous avons.

Le président suppléant (M. Bonin): Merci.

Monsieur Bélair.

M. Bélair: Je songeais à un autre genre d'éducation. J'imagine que c'est beaucoup plus une déclaration que je veux faire car il faut absolument sensibiliser les gens qui ne savent pas ce qui se passe dans les communautés autochtones. C'est simplement une idée que je lance. Mais s'il y a encore de grandes améliorations à faire sur les réserves, il y a aussi de grandes améliorations qu'on peut faire au niveau de ce qu'on appelle la population blanche. Merci.

M. King: Merci beaucoup.

Le président suppléant (M. Bonin): Monsieur Murphy.

Mr. Murphy: You may not have a chance to answer now, but if you are going to write something, I might ask you this. You talked about a diversity of ways of looking at education. You talked about people in the Maritimes, etc. Is there a possibility, in your view, that we could have broad principles of education?

I don't want to mix apples and oranges here, but in the public system we have some broad principles that we move on in education, then we integrate the Maritimes, etc. So that's an issue. Is it possible to have that broad view?

• 1720

What criteria should we use to look at success in aboriginal education? What are the criteria? I hear you talking a lot about how someone feels, and I know that's very important. How I felt about myself was very important for me when I went to school.

You challenged us so much in some of the things that you had to say. I know you can't answer all of this now, but perhaps you might be willing to put some of this on paper. Maybe you already have.

We look forward to your coming back—not that I don't want the lady next to you coming back; I don't mean that. She is out west and you're in Toronto, so it's easier for you to get here.

It's the heart of my understanding—what he said about me having a better understanding. But what the hell am I looking at when I look at aboriginal education from my perspective? I taught in university for 25 years.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Do you want to take the opportunity to respond on paper or take 15 seconds now? In two minutes we're—

Prof. King: It's quite easy as long as you don't define for me what my success is. I think I can figure out myself what is successful for me. But the system doesn't allow that. It's determined somewhere outside and then brought in. They said you Indians are successful only if you aspire to this. That's where we are at the present time.

Mr. Murphy: I hope that there could be a benchmark of success for native people as a whole. If I knew what that was—

Maybe I can look at it.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): It's voting time, so we have to close it up. If I open it up for another question, I have to go to the opposition.

Well, okay, if you agree to no preamble to your question.

Mr. Bélair: May I have your views on the conciliation of elders' influence over young educated natives? Perhaps you can put it in writing for me, please.

Prof. King: That is a rather touchy subject, because I am the one who wrote the elders papers for the commission.

[Traduction]

M. Murphy: Vous n'aurez peut-être pas la possibilité de répondre aujourd'hui, mais si vous devez écrire un texte, j'aimerais poser la question que voici. Vous avez parlé des diverses façons d'envisager l'éducation. Vous avez parlé des gens dans les Maritimes, etc. Y a-t-il moyen, à votre avis, de mettre de l'avant des principes généraux d'éducation?

Je ne veux pas mélanger les pommes et les oranges ici, mais dans le système public, nous avons quelques grands principes qui animent l'éducation, et c'est de là que nous intégrons les gens des Maritimes, etc. C'est important. Est—il possible d'avoir une vision générale des choses?

Quels critères devrions—nous utiliser pour déterminer ce qu'est la réussite en éducation autochtone? Quels sont les critères? Vous parlez beaucoup de la façon dont une personne se sent, et je sais que c'est très important. Quand j'étais à l'école, le sentiment que j'avais de moi—même était pour moi très important.

Par certains de vos propos, vous nous avez remis en question. Je sais que vous ne pouvez peut-être pas répondre maintenant à toutes ces questions, mais vous pourriez peut-être nous répondre par écrit. Vous l'avez peut-être déjà fait.

Nous avons hâte de vous revoir—je ne veux pas dire par là que nous n'avons pas hâte de revoir votre voisine. Mais elle est de l'Ouest et vous, de Toronto; il est par conséquent plus facile pour vous de venir ici.

C'est au coeur de ce que je... il a parlé d'une meilleure compréhension pour moi. Mais qu'est-ce que je fais quand j'examine l'éducation autochtone à partir de mon point de vue? J'ai enseigné à l'université pendant 25 ans.

Le président suppléant (M. Bonin): Vous voulez-vous répondre par écrit ou le faire maintenant, en 15 secondes? Dans deux minutes, nous devons. . .

M. King: C'est assez facile, à la condition de ne pas définir pour moi ce qu'est la réussite. Je pense que je peux déterminer moi-même ce que cela signifie pour moi. Mais le système ne le permet pas. C'est déterminé à l'extérieur, puis imposé. On dit: vous, les Indiens, réussirez seulement si vous aspirez à cela. Voilà où nous en sommes actuellement.

M. Murphy: J'aimerais qu'il y ait un critère de l'évaluation de la réussite pour les autochtones, comme groupe. Si je savais ce que c'était. . .

Je pourrais peut-être me pencher sur la question.

Le président suppléant (M. Bonin): C'est l'heure du vote et nous devons lever la séance. Si je permets une autre question, elle ira à l'opposition.

Bon, allez-y, à la condition de ne pas commencer votre question par un préambule.

M. Bélair: Puis-je savoir ce que vous pensez de l'influence des aînés sur les jeunes autochtones instruits? Vous pourriez peut-être me répondre par écrit, s'il vous plaît.

M. King: C'est une question délicate, puisque c'est moi qui ai écrit les documents des aînés pour la commission.

The term ''elders'' is not determined by age, first of all. It's an earned title. The elder who can work with young people—they can sense that themselves in the community. Someone doesn't say okay, you're going to be the elder and you go and tell these kids what to do. It doesn't work that way.

They will sense the qualities of these people. I don't know if that's conciliatory, but it's there, the wisdom of aboriginal people.

Mr. Bélair: More than ever contradicting views are opening up.

The Acting Chairman (Mr. Bonin): I must interject because we will be missing the vote.

Prof. King: It's contradicting only because you tend to—

The Acting Chairman (Mr. Bonin): Professor Kirkness, Professor King, thank you very much for your contribution, it was very helpful. There is an opportunity, so please provide us with as much information you can. It will be distributed and put on record.

Thank you very much. We apologize, but we have to run for a vote.

This meeting is adjourned.

[Translation]

Le terme «aîné» ne se rapporte pas à l'âge, pour commencer. C'est un titre que l'on mérite. L'aîné qui peut travailler avec des jeunes... ils s'en rendent compte eux-mêmes, dans la communauté. Il n'y a pas quelqu'un qui dit toi, tu seras un aîné et tu diras aux jeunes ce qu'ils doivent faire. Ce n'est pas ainsi que cela se passe.

On remarque les qualités de ces gens. Je ne sais pas si c'est cela l'esprit de conciliation, mais il y a au moins la sagesse des autochtones.

M. Bélair: On entend de plus en plus de points de vue contradictoires.

Le président suppléant (M. Bonin): Je dois vous interrompre, autrement, nous manquerons le vote.

M. King: C'est contradictoire seulement parce que vous avez tendance à. . .

Le président suppléant (M. Bonin): Madame Kirkness, monsieur King, merci beaucoup pour votre contribution qui nous sera très utile. Puisque vous en avez la possibilité, donnez-nous le plus possible d'informations par écrit. Nous la ferons circuler et la consignerons au compte rendu.

Merci beaucoup. Nous sommes désolés, mais nous devons courir pour aller voter.

La séance est levée.



MAIL POSTE

Canada Post Corporation/Société canadienne des postes

Postage paid

Lettermali

Port payé
Poste-lettre

8801320 OTTAWA

If undelivered, return COVER ONLY to: Canada Communication Group — Publishing 45 Sacré-Coeur Boulevard, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

En cas de non-livraison, retourner cette COUVERTURE SEULEMENT à: Groupe Communication Canada — Édition 45 boulevard Sacré-Coeur, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

WITNESSES

Verna Kirkness, Retired professor.

From Queen's University:
Cecil King, Professor, Faculty of Education.

TÉMOINS

Verna Kirkness, enseignante à la retraite.

De l'Université Queen's:

Cecil King, professeur, Faculté d'éducation.

The Speaker of the House hereby grants permission to reproduce this document, in whole or in part, for use in schools and for other purposes such as private study, research, criticism, review or newspaper summary. Any commercial or other use or reproduction of this publication requires the express prior written authorization of the Speaker of the House of Commons.

If this document contains excerpts or the full text of briefs presented to the Committee, permission to reproduce these briefs in whole or in part, must be obtained from their authors.

Available from Canada Communication Group — Publishing, Public Works and Government Services Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9 Le Président de la Chambre des communes accorde, par la présente, l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ce document à des fins éducatives et à des fins d'étude privée, de recherche, de critique, de compte rendu ou en vue d'en préparer un résumé de journal. Toute reproduction de ce document à des fins commerciales ou autres nécessite l'obtention au préalable d'une autorisation écrite du Président.

Si ce document renferme des extraits ou le texte intégral de mémoires présentés au Comité, on doit également obtenir de leurs auteurs l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ces mémoires.

En vente: Groupe Communication Canada — Édition, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9 XC 35

HOUSE OF COMMONS

Issue No. 5

Tuesday, March 28, 1995

Chairperson: Robert Bertrand

CHAMBRE DES COMMUNES

Fascicule nº 5

Le mardi 28 mars 1995

Président: Robert Bertrand

Procès-verbaux et témoignages du Sous-comité sur l'

Aboriginal Education

of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development

Minutes of Proceedings and Evidence of the Sub-Committee

Éducation des autochtones

du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord

RESPECTING:

Pursuant to Standing Order 108(2), a study on Aboriginal Education

CONCERNANT:

Conformément à l'article 108(2) du Règlement, une étude sur l'éducation des autochtones

WITNESSES:

(See back cover)

TÉMOINS:

(Voir à l'endos)



SUB-COMMITTEE ON ABORIGINAL EDUCATION OF THE STANDING COMMITTEE ON ABORIGINAL AFFAIRS AND NORTHERN DEVELOPMENT

Chairperson: Robert Bertrand

Vice-Chairman: Claude Bachand

Members

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

SOUS-COMITÉ SUR L'ÉDUCATION DES AUTOCHTONES COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES E' DU DÉVELOPPEMENT DU GRAND NORD

Président: Robert Bertrand

Vice-président: Claude Bachand

Membres

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

Published under authority of the Speaker of the House of Commons by the Queen's Printer for Canada.

Publié en conformité de l'autorité du Président de la Chambre des communes par l'Imprimeur de la Reine pour le Canada.

MINUTES OF PROCEEDINGS

TUESDAY, MARCH 28, 1995 (9)

[Text]

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 3:39 o'clock p.m. this day, in Room 701, La Promenade, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, John Duncan and John Bertrand, Raymond Bonin, John Duncan et John Murphy. Murphy.

Other Member present: Len Taylor.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de Officers

Witnesses: From Trent University: David Newhouse, Chair and Associate Professor, Don McCaskill, Professor, Native Studies; Tom Dockstator Co-Chair, Trent Aboriginal Education Council.

Pursuant to Standing Order 108(2), the Committee resumed consideration of a study on Aboriginal Education (See Minutes of Proceedings and Evidence, dated Wednesday, December 14, tones (Voir Procès-verbaux et témoignages du mercredi 14 1994. Issue No. 1).

David Newhouse, Don McCaskill and Tom Dockstator each made a statement and answered questions.

At 5:29 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

PROCÈS-VERBAL

LE MARDI 28 MARS 1995

[Traduction]

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit à 15 h 39, dans la salle 701, La Promenade, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Robert

Autre député présent: Len Taylor.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du recherche.

Témoins: De l'Université Trent: David Newhouse, président et professeur associé; Don McCaskill, professeur, Études autochtones; Tom Dockstator, coprésident, Conseil d'éducation autochtone de Trent.

Conformément au paragraphe 108(2) du Règlement, le Souscomité reprend l'examen d'une étude sur l'éducation des autochdécembre 1994, fascicule nº 1).

David Newhouse, Don McCaskill et Tom Dockstator font chacun une déclaration et répondent aux questions.

À 17 h 29, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

EVIDENCE

[Recorded by Electronic Apparatus] Tuesday, March 28, 1995

• 1538

The Chairman: I'd like to welcome the witnesses this afternoon to the Subcommittee on Aboriginal Education.

We were supposed to hear from Marlene Bugler of the Red Pheasant First Nation Education Authority. But due to a conflict the teleconferencing machine that was supposed to be set up here wasn't. So we should be hearing from her in the future—soon.

We will start with the witnesses we have here this afternoon. They are Mr. David Newhouse, Mr. Don McCaskill and Mr. Tom Dockstador. Whoever would like to start off, that's fine.

Mr. David Newhouse (Chair and Associate Professor, Trent University): Thank you very much, Mr. Chairman. I'm David Newhouse. I'm the Chair of the Department of Native Studies at Trent University. I'm also an Onondagao from the Six Nations Reserve near Brantford, Ontario.

With me today are Don McCaskill, who is a professor in the Department of Native Studies and the former chair of the department, and Tom Dockstador, who is the Co-Chair of the Trent Aboriginal Education Council.

All three of us will speak and then we can answer the questions you may have as a result.

• 1540

I want to talk a bit about the paper we distributed. I think all members have a copy of it. Don is going to talk a bit about the past and the sort of things he's seen over the past 25 years in education at the university, and Tom is going to talk a bit about the future.

I want you to go through the paper but not in any great detail. I just want to lead you through it to show you what's there, what we're saying and why we're saying what we are. It's very important we support education at the post-secondary level. We have some recommendations we think would be useful for the review you are about to undertake.

I don't want to talk a great deal about the problems because all of you are familiar with them. They have been researched a great deal over the past decade. I also don't want to talk a great deal about the necessity for a university education for aboriginal people. I think we are all agreed on the need for a university education and the fact that we do need people with this level of skill in their own community.

I want to report on what we have found over the last 25 years that works, because Trent has been involved since 1969 in aboriginal education at the post-secondary level, and then tell you a bit more about what we think should occur.

There are now about 200 aboriginal students at Trent. That's about a 100% increase in the past three years and represents about 6% of the total student body. We have a fairly small department of six tenured faculty members, three aboriginal and three non-aboriginal, and usually about six or so other people who teach courses for us part-time. So in terms of university departments, it's fairly small.

[Translation]

TÉMOIGNAGES

[Enregistrement électronique] Le mardi 28 mars 1995

Le président: Je souhaite la bienvenue aux témoins de cet après-midi au nom du sous-comité sur l'éducation des autochtones.

Nous étions censés parler à Marlene Bugler, de la Red Pheasant First Nation Education Authority. Malheureusement, à cause d'un conflit d'horaire, l'appareil de téléconférence n'a pas été installé ici comme prévu. Nous nous entretiendrons avec Mme Bugler sous peu.

Commençons donc par les témoins qui devaient comparaître plus tard cet après-midi: M. David Newhouse, M. Don McCaskill et M. Tom Dockstador, A vous la parole.

M. David Newhouse (président et professeur associé, Trent University): Merci beaucoup, monsieur le président. Je suis David Newhouse. Je suis le responsable du Département des études autochtones à l'Université Trent. Je suis également un Onontague, de la réserve des Six Nations, près de Bratford, en Ontario.

Voici M. Don McCaskill, professeur au Département des affaires autochtones et ancien responsable du département ainsi que Tom Dockstador, qui est le coprésident du Trent Aboriginal Education

Nous parlerons à tour de rôle et nous répondrons ensuite à vos questions.

Je vais vous parler un peu du mémoire que nous vous avons remis. Je pense que vous en avez tous recu une copie. Don va parler un peu du passé et du genre de choses que nous avons vécues au cours des 25 dernières années, en éducation, à l'université, et Tom va vous parler un peu de l'avenir.

Je vais maintenant vous parler du mémoire, sans aller dans les détails. Je vous en donne un aperçu, pour que vous sachiez ce qui s'y trouve, ce que nous disons et pourquoi nous le disons. Il est très important de soutenir l'éducation au niveau postsecondaire. Nous avons des recommandations qui, à notre avis, seront utiles à votre examen.

Je ne vais pas m'attarder sur les problèmes, puisque vous les connaissez bien. On a fait beaucoup de recherches à leur sujet au cours de la dernière décennie. Je ne vais pas non plus me pencher trop longtemps sur la nécessité d'une éducation universitaire pour les autochtones. Nous reconnaissons tous la nécessité de l'éducation universitaire et le fait que nous avons besoin de gens ayant ce niveau d'instruction dans nos collectivités.

Je vais vous parler de solutions que nous avons trouvé au cours des 25 demières années, puisque Trent s'occupe d'éducation autochtones depuis 1969 au niveau postsecondaire. Je vous parlerai ensuite de nos souhaits.

Il y a actuellement environ 200 étudiants autochtones à l'université de Trent. C'est une augmentation d'environ 100 p. 100 depuis les trois dernières années et cela représente environ 6 p. 100 de tout le corps étudiant. Notre département est assez petit, avec six professeurs permanents, trois autochtones et trois non-autochtones, et habituellement environ six autres enseignants à temps partiel. C'est donc un département universitaire assez petit.

Over the 25-year period, about 1,500 aboriginal students have attended Trent. When I say aboriginal, I mean Indian, Inuit, Métis and non-status Indians. Most of the students have studied in native studies and very few have ventured into the humanities or the sciences. In fact, we probably can count on one or two hands the number of students who have ventured into those areas.

As a department, we currently offer 30 courses at the undergraduate level. We also offer a masters degree within the Canadian heritage and development studies program, the Frost Centre at Trent. We are currently developing a PhD program in native studies, which we know will be the first of its kind in North America.

So with all that experience we want to talk a bit about what we've found over the past 25 years and how we've tried to solve some of those problems. The first one is, as all of you know, that the transition from secondary school to university is a difficult one for most people.

Most students who make that transition talk a great deal about the problems they encounter in the first year. Aboriginal students encounter these same problems and also encounter more problems there, in an unfamiliar environment. It's normally a large city and to a large extent they are away from home for the first time.

We try to make this transition easier in two ways. We provide our own counsellors within the department. Over the past 25 years we've funded that from a variety of sources. Don can talk about that. We have also provided access to elders within the university community. We have an aboriginal counsellor on staff to whom the students can turn in order to talk about problems and to search for solutions.

We have an undergraduate academic programs' coordinator, an individual whose function is to work directly with the students. She monitors their performance and meets with them on a fairly regular basis, both informally and formally, to talk about their performance.

We also have an academic skills adviser, who works both individually and collectively and focuses primarily on essay writing and argumentation—how to develop written arguments, how to present them, how to make them much more effective. Those are the critical skills one needs in a university environment.

So we try to ensure that within the department, in addition to the academic program, we also have these sources of support that are important to students.

At the same time, we also have a large number of students coming into the university who lack the usual academic prerequisites. We have students who have been out of the formal learning environment for a long period of time, or else they don't have grade 13.

[Traduction]

Depuis 25 ans, environ 1 500 étudiants autochtones ont étudié à Trent. Lorsque je parle d'autochtones, je parle à la fois des Amérindiens, des Inuits, des Métis et des Indiens non-inscrits. La plupart de nos étudiants obtiennent un diplome en études autochtones et très peu se sont lancés dans les sciences humaines, les lettres, ou les sciences. En fait, on peut sans doute compter sur les doigts des deux mains le nombre d'étudiants qui se sont aventurés dans ces disciplines.

Le département offre actuellement 30 cours de premier cycle. Nous avons également un diplôme de maîtrise dans le cadre du Programme de développement et de patrimoine canadien, du centre Frost de l'université Trent. Nous sommes en train de mettre au point un programme de doctorat en études autochtones qui sera le premier en son genre en Amérique du nord.

Nous avons donc beaucoup d'expérience et nous allons maintenant vous parler de ce que nous avons constaté au cours des 25 dernières années et des solutions que nous avons tenté d'apporter à ces problèmes. Le premier problème, que vous connaissez bien, est celui de la transition entre l'école secondaire et l'université, qui est difficile pour la plupart des gens.

La majorité des étudiants qui vivent cette transition parlent beaucoup des problèmes vécus pendant la première année. Les étudiants autochtones sont confrontés au même problème auquel se rajoute qu'ils sont plongés dans un milieu inconnu. En effet, ils étudient habituellement dans une grande ville et surtout c'est la première fois qu'ils sont loin de chez eux.

Nous nous efforçons de faciliter cette transition par deux moyens. Nous avons nos propres conseillers, au département. Depuis 25 ans, nous avons pour cela utilisé diverses sources de financement. Don pourrait vous en parler. Nous avons également donné accès à des aînés au sein de la communauté universitaire. Nous avons un conseiller autochtone vers qui les étudiants peuvent se tourner lorsqu'ils veulent parler de leurs problèmes et chercher des solutions.

Nous avons en outre une coordonnatrice des programmes d'études de premier cycle, dont le rôle est de travailler directement auprès des étudiants. Elle suit leurs progrès et les rencontre assez régulièrement, de manière formelle ou non, pour parler de leur rendement.

Nous avons également un conseiller pédagogique qui rencontre les étudiants de manière individuelle ou collective et qui travaille particulièrement sur la rédaction de dissertations et l'argumentation: comment présenter des arguments par écrit, comment le faire de manière plus efficace. Ce sont des aptitudes essentielles dans un milieu universitaire.

Nous essayons donc de veiller à ce qu'au sein du département, en plus des cours, nous puissions offrir ce genre de soutien qui compte beaucoup pour les étudiants.

Il faut dire que bon nombre de nos étudiants arrivent à l'université sans les cours préalables qui sont habituellement exigés. Nous avons des étudiants qui ont quitté l'école depuis longtemps ou qui n'ont pas leur 13° année.

[Translation]

• 1545

So 15 years ago, the university created the native studies diploma program. I think there's some information that was distributed to all of you on that program. It's officially designated by the Ministry of Education and Training in Ontario as a university access program. It allows us to take in students who don't have the grade 13 normal university requirements. We have a great number of mature students who attend. Some 50% of our students are aboriginal students who come to the university at Trent and enter through the university access program.

In the access program, they take three and a half courses in the first year, and four courses in the second year, for a total of seven and a half credits. At the end of the two years, they receive a diploma. Then they can transfer into the degree program, which most of them do.

We find that the two-year period is very important for people to get their foot in at the university, gain some confidence in themselves, and to begin to develop a bit more of an ease with the university.

To supplement those courses, we also offer a three-week pre-session in the summer of each year. It's held in August, just prior to the start of the school year. We've constructed a three-week session to focus primarily on reading, writing, and study preparation.

For those three weeks, students have to come in and read about 5,000 words a day and write 500 words a day. They do that for three weeks and feel that they've survived at the end of it. It creates a bond between them, which is important also for their survival in their first year of university.

That program is funded entirely by the students themselves through tuition. We charge \$550 for the three-week periods. Status Indian students normally have it paid for by their first nations governments. Other students find other means to pay for it. It normally costs them about \$1,000 to attend those three weeks.

We found the three-week pre-session to be a key factor in their success. As they come into the university, they learn what the expectations are. At the same time, they gain some understanding of what skills are necessary in order to survive there. So it makes the whole university environment familiar to them.

The model that we constructed in native studies has since been adopted by Trent University and is offered to all undergraduates who would like to attend Trent. So they've been impressed with what we've done and the results that we've been able to have from that.

The other area that we feel is very important is the presence of traditional aboriginal people within the university. Trent itself has recruited and retained traditional aboriginal people as tenured faculty. We also have promotion and tenure based upon culturally appropriate criteria. I think we're the only university in Ontario-we're probably the only one in Canada-that does have those sorts of criteria.

It's very important for students to be able to have some access to traditional people in that fashion. Currently, two of the three tenured aboriginal faculty are traditional people.

C'est pourquoi l'université a créé il y a 15 ans le programme du diplôme en études autochtones. renseignements à ce sujet vous ont été transmis, je crois. Le ministère ontarien de la formation et de l'éducation a officiellement désigné ce programme comme un programme d'accès à l'université. Cela nous permet de prendre des étudiants qui n'ont pas, comme l'université l'exige, leur 13e année. Bon nombre de nos étudiants adultes suivent ces cours. Environ 50 p. 100 de nos étudiants sont des autochtones qui viennent à l'Université Trent en passant par ce programme d'accès à l'université.

Dans le cadre de ce programme, ils suivent trois cours et demi la première année et quatre, la deuxième année, pour un total de 7 crédits et demi. Après deux ans, ils recoivent un diplôme. Ils peuvent ensuite entrer au premier cycle et c'est ce que font la plupart d'entre

Nous estimons que cette période de deux ans est très importante pour s'initier au milieu universitaire, pour acquérir une confiance en ses capacités et pour commencer à se sentir à l'aise à l'université.

Outre ces cours, nous offrons un cours de trois semaines, chaque été, au mois d'août, juste avant la rentrée scolaire. Ces cours portent principalement sur la lecture, la rédaction et la préparation aux études.

Pendant ces trois semaines, les étudiants doivent chaque jour lire environ 5 000 mots et écrire 500 mots. Au bout des trois semaines, ils sentent qu'ils ont survécu à ce cours. Cela crée des liens entre les étudiants, ce qui est également important pour leur survie pendant leur première année à l'université.

Ce programme est financé entièrement par les frais scolaires des étudiants. Nous demandons 550\$ pour cette période de trois semaines. Le gouvernement des premières nations paie habituellement ces frais pour les étudiants Indiens inscrits, les autres étudiants doivent trouver d'autres moyens de payer ces frais. Il faut compter environ 1 000\$ pour participer à ces trois semaines.

Nous avons constaté que ce cours de trois semaines était un facteur clé de la réussite de nos étudiants. En arrivant à l'université, ils apprennent ainsi ce qui sera exigé d'eux. De plus, ils commencent à comprendre quelles aptitudes sont nécessaires pour survivre dans ce cadre. Tout cela les familiarise avec le milieu universitaire.

Le modèle que nous avons mis sur pied pour les études autochtones a depuis été adopté par l'Université Trent et est offert à tous les étudiants de premier cycle qui veulent y étudier. L'université a donc été impressionné par ce que nous avons accompli et les résultats que nous avons obtenus.

Un autre élément est à notre avis très important. La présence d'autochtones traditionalistes au sein de l'université. L'Université Trent a recruté et conservé au sein de son personnel enseignant des autochtones traditionalistes. La promotion des enseignants et l'acquisition de la permanence est fondée sur des critères culturellement appropriés. Je pense que nous sommes la seule université en Ontario, et probablement la seule au Canada, qui utilise ce genre de

Il est très important pour les étudiants d'avoir accès à des autochtones traditionalistes comme ceux-là. Actuellement, deux des trois professeurs permanents autochtones sont des We've also created a new position, which we call Traditional traditionalistes. Nous avons également créé un nouveau poste,

Person in Residence. In this way, we invite elders to come and stay with us to work with the students and teach them for varying lengths of time. It's in this way that we're able to provide a far richer cultural experience.

As all of you probably know, there are vast differences between Cree and Ojibway and Iroquois in terms of their culture. This is one way in which we can attempt to ensure that students do begin to understand that.

We also have tried to make the university a part of the aboriginal community. I think that also is very important. Students want to see a bit of their own community reflected in the university. They also want to see a bit of their own thought reflected in the university itself.

They don't want to see just the traditions, customs and rituals reflected in the institutional practices. They really want to see the aboriginal thought and what the Iroquois people think of politics. How do they think of politics? How do they think of organizations? How do the Ojibway people think of politics and organizations? They want to see that in a curriculum as well. I think that's quite an intellectual challenge because it means we have to go and do the research and the thinking to begin to bring that into our curriculum.

• 1550

For example, I teach a course called organizational behaviour in contemporary aboriginal organizations: the native management and economic development program. Students want to see examples of aboriginal organizations and how they're beginning to incorporate traditional values into their everyday operations.

There's not a great deal of research in that area so we have to go out and begin to find examples of organizations and find the issues, because these people will go back to work as managers in aboriginal organizations and they're going to need to understand how organizations are doing that. At the same time, they'll need to understand how organizations in the mainstream operate. So it's quite a challenge.

The same thing happens in all the areas: politics; history; social service delivery; governance; and economic development. How do people view economies and economic development in general? So we have to go back and begin to do the research in order to ensure that this has happened.

I think that's substantially different from some of the things that were happening 25 years ago. At that point, people were content just to see the rituals. Now they want to see the actual thoughts there. The communities and the students want to see the university as part of their own community, not as institutions that are far away.

Universities, as you are all well aware, have a reputation of being somewhat distant from society. At least our research indicates that aboriginal institutions tend to operate in a framework in which there is a higher level of accountability back to the community and a higher degree of community involvement in their governance. So I argued at Trent that the policy of Indian control of Indian education, which was adopted by the federal government in 1972, also applies to universities.

[Traduction]

celui de personnes traditionnelles en résidence. Ainsi, nous pouvons inviter des aînés à venir rester à l'université, pour travailler avec les étudiants et leur donner un enseignement, pendant des périodes variables. Grâce à cela, nous pouvons offrir une expérience culturellement bien plus riche.

Comme vous le savez tous sans doute, il y a de grandes différences entre les cultures Crie, Ojibway et Iroquoise. C'est l'une des façon dont nous pouvons le faire comprendre aux étudiants.

Nous avons également essayé d'intégrer l'université à la communauté autochtone. Je pense que c'est également très important. Les étudiants veulent voir un reflet de leur communauté à l'université. Ils veulent également qu'une partie de leurs pensées soit prise en compte par l'université elle-même.

Ils ne veulent pas voir seulement les traditions, les coutumes et les rituels pris en compte dans les pratiques institutionnelles. Ils veulent vraiment qu'on leur enseigne la pensé autochtone et la façon dont les Iroquois, par exemple, font de la politique. Comment envisagent—ils la politique? Comment voient—ils l'organisation? Comment les Ojibway envisagent—ils la politique et l'organisation? Ils veulent que cela fasse partie de leur formation. Je pense que c'est tout un défi intellectuel parce que nous devons faire la recherche et la réflexion nécessaires pour intégrer progressivement cela à nos cours.

Moi, par exemple, je donne le cours intitulé: Comportement organisationnel dans les organismes autochtones contemporains: la gestion autochtone et le développement économique. Les étudiants veulent voir des exemples d'organismes autochtones et la façon dont

ils ont intégré les valeurs traditionnelles à leur fonctionnement

quotidien.

Il n'y a pas eu beaucoup de recherches à ce sujet et nous devons donc trouver des exemples d'organismes, des questions qui les intéressent, parce que nos étudiants vont un jour devenir les gestionnaires des organismes autochtones et ils auront besoin de comprendre comment cela se fait. Mais ils devront bien sûr comprendre également le fonctionnement des organismes non autochtones. C'est tout un défi.

Et c'est la même chose pour tous les sujets: la politique, l'histoire, les services sociaux, la gestion publique et le développement économique. Comment les gens voient-ils le économies et le développement économique en général? Nous devons donc faire la recherche pour nous assurer que l'on en a tenu compte.

C'est assez différent de ce qui se produisait il y a 25 ans. À l'époque, on se contentait des rituels. Maintenant, on veut voir les modes de pensée. Les communautés et les étudiants veulent que l'université fasse partie de leur communauté et qu'elle ne soit pas une institution lointaine.

Vous le savez sans doute, les universités ont la réputation d'être assez distantes de la société. D'après notre recherche, du moins, les institutions autochtones ont tendance à fonctionner dans un cadre où il y a une imputabilité plus grande face à la communauté et un degré de participation plus élevé de la communauté à la gestion. À l'Université Trent, j'ai prétendu que la politique et le contrôle par les Indiens de l'éducation pour les Indiens, adoptée par le gouvernement fédéral en 1972, s'appliquait également aux universités.

Based upon that, over the past five years, Trent has created the Trent Aboriginal Education Council, which is an integral part of the academic decision-making process within the university. It's essentially a power-sharing agreement between the university senate and the aboriginal community.

Don was involved at least in the early stages of it, I think. He can talk a bit about the difficulties in doing that and of convincing a group of people to give up some power. They were all quite afraid that we were going to use it not for the best purposes. But I told them that if we were abusing it, then they should tell us very clearly at that point.

So the decision-making council consists of 14 community members. They really have a mandate to look out, make recommendations, and guide the university on areas of academic interest. If they decide that they want to start a new program, then it goes through the regular university approval process and all the checks and balances and debates that would normally occur.

We also have people on the council who sit on the university ethics committee for human research and comment upon research concerning aboriginal people. We're in the process of looking at a protocol there.

I think it's also important for aboriginal students to somehow have a space within the institution that they can call their own and feel comfortable in. So we created, over the last 25 years, the native studies lounge, which I guess has a variety of names.

Students use that as a place of congregation. That also enables a bond to be created and helps people to begin to socialize among themselves and have a sense of identity within the university. It also gives them a great deal of strength to begin to work within the university and to challenge at times what is happening within the university. It begins to ensure that their interests are considered. I think that's very good.

It creates some problems occasionally. As professors, sometimes we don't like to be challenged. I think you can understand that.

I related a story here of a professor who was teaching a political studies course and ignored the Iroquoian contributions to the development of the United States constitution. They challenged that and went out and found the research and presented it to the class, forcing a consideration of these ideas. I think it's important that the students have the freedom and the strength to do that sort of academic challenge within the university. So the political studies department is now beginning to think a bit more about aboriginal contributions.

1555

Students also need adequate financial resources to attend universities. The current level of \$675 per month is too low and too narrowly focused. Single mothers find it very difficult to obtain day care. It costs an average of about \$350 a month for and transportation, and the allowances for textbooks are fairly even though we try to use "repo-texts" as much as possible to coûtent en moyenne 125\$ par cours, même si nous essayons

[Translation]

C'est grâce à cela qu'au cours des cinq dernières années, l'Université Trent a mis sur pied le Trent Aboriginal Education Council, qui est une partie intégrante du processus décisionnel scolaire à l'université. Il s'agit essentiellement d'une entente de partage du pouvoir entre le sénat universitaire et la communauté autochtone.

Don y participait, du moins à ses débuts, je crois. Il pourra vous parler des difficultés éprouvées au début, notamment pour convaincre un groupe de personnes de céder une partie de son pouvoir. Elles craignaient que nous n'utiliserions pas ce pouvoir à bon escient. Mais je leur ai dit que s'il y avait des abus, elles pouvaient nous le dire très clairement.

Le conseil décisionnaire est donc composé de 14 membres de la communauté. Son mandat est d'examiner et de proposer des recommandations et de guider l'université pour les questions d'ordre scolaire. S'il décide de mettre sur pied un nouveau programme, il faut passer par le processus ordinaire d'approbation de l'université, avec toutes les vérifications et les discussions que cela représente normalement.

Au conseil, il y a également des gens qui siègent au comité de l'université sur l'éthique en recherche humaine et qui peuvent formuler des commentaires au sujet de la recherche se rapportant aux autochtones. Nous sommes en train d'examiner un protocole à

Nous pensons également qu'il est important pour les autochtones d'avoir un espace dans l'institution qui soit le leur et où ils sont à l'aise. Nous avons créé, au cours des 25 dernières années, le salon des études autochtones, qui a-porté divers noms.

Les étudiants s'y réunissent. Cela permet d'établir des liens, d'aider les gens à socialiser entre eux et de développer une identité pour leur groupe, au sein de l'université. Cela leur donne également beaucoup de force pour travailler avec l'université et pour contester parfois ce qui y arrive. Cela les aide à veiller à ce que leurs intérêts soient pris en compte. Je pense que c'est très bon.

Cela crée parfois des problèmes. En tant que professeurs, nous n'aimons pas toujours être contestés. Vous pouvez le comprendre.

J'ai déjà raconté l'histoire d'un professeur de science politique qui n'avait pas tenu compte de la contribution des Iroquois au développement de la constitution des États-Unis. Cela a été contesté, la recherche a été retrouvée et présentée à la classe, ce qui l'a obligée à considérer cette idée. Je pense qu'il est important que les étudiants aient la liberté et la force nécessaires pour contester ainsi l'enseignement donné à l'université. Le département de sciences politiques commence maintenant à réfléchir davantage à la contribution des autochtones.

Les étudiants ont également besoin de ressources financières suffisantes pour aller à l'université. Le niveau actuel de 675\$ par mois est trop faible et mal ciblé. Les mères célibataires ont de la difficulté à trouver des garderies. Le loyer des étudiants rent for students. That leaves \$325 for other things like food coûte en moyenne 350\$ par mois. Il ne reste que 325\$ pour le reste, comme la nourriture et le transport; les fonds destinés à small these days. Textbooks cost an average of \$125 per course, l'achat de livres sont assez restreints, de nos jours. Les manuels

reduce the cost. The current allowance is about \$200 per student, so d'utiliser le plus possible des textes photocopiés pour réduire nos the students clearly need more financial support to continue their frais. L'allocation pour les livres est d'environ 200\$ par étudiant; il studies.

Most Métis and non-status Indian students have no financial support. What they do receive comes from the Ontario student awards program, so they find it difficult to make ends meet. Normally, the parents would make some contribution to their education, but in most cases, as I think all of you are aware, the average aboriginal income is about 60% of the average Canadian income, which makes it difficult for them to make any financial contribution.

Students also need some flexibility for graduate studies. There is now a large cohort of students who are interested in pursuing graduate studies. In some cases the levels of support are not adequate or, what first nations governments provide, stop at the first degree.

It would also be useful to set up a system of graduate scholarships that are separate from undergraduate support. I don't think you'll find tremendous numbers of people going into graduate programs, but there are sufficient numbers to warrant a separate program and to think separately about graduate studies from undergraduate studies.

Finally, in terms of what we've learned over the past 25 years, it is important to begin to change the discourse surrounding aboriginal students in the universities. For a long time the discourse has been focused upon survival. As John can talk about, students have survived and we now need to talk in terms of success and achievement. That type of discourse has had a profound effect upon the students in the past couple of years.

So what are we asking you to do and what sort of things do we think you can do?

First, continue and expand the scope of the Indian studies support program so that it can assist universities to hire traditional people. I think the presence of traditional people within the university, both as elders in residence and as faculty, makes a substantive and significant difference to the performance of aboriginal students. The elders act as moral guides and moderate influences, and in a lot of cases also give the students that extra push.

Second, as part of the Indian studies support program, supply some sort of apprenticeship program to assist universities in hiring aboriginal students who are studying at the graduate level to further develop their skills as teachers and researchers. Again, the presence of aboriginal people in the classroom makes an incredible difference to students. Not all of the professors have to be aboriginal, but I think there should be a greater number of them here. I think that sort of support would help.

Third, adjust the level of student support so that it more accurately reflects the costs of attending university, and broaden it so that Métis and non-status Indian students have access to some form of support.

[Traduction]

est clair que les étudiants ont besoin de plus de soutien financier pour poursuivre leurs études.

La plupart des étudiants métis et des indiens non inscrits n'ont pas droit à un soutien financier. Ce qu'ils recoivent provient du régime d'aide financière aux étudiants de l'Ontario et il leur est difficile de boucler leur budget. Habituellement, les parents peuvent contribuer à l'éducation des enfants mais, dans la plupart des cas, comme vous le savez sans doute, le revenu moyen des autochtones est d'environ 60 p. 100 du revenu moyen des Canadiens. Il leur est donc difficile de contribuer financièrement à l'éducation de leurs enfants.

Les étudiants doivent avoir une plus grande souplesse pour les études de deuxième cycle. Il y a maintenant un nombre considérable d'étudiants qui veulent poursuivre des études de deuxième cycle. Dans certains cas, les niveaux de financement sont insuffisants ou. si les gouvernements des Premières nations donnent de l'argent, cela cesse dès qu'est obtenu un premier diplôme.

Il serait bon également de mettre sur pied un système de bourses d'étude pour le deuxième cycle, distinct du financement des études de premier cycle. Je ne pense pas qu'il y ait foule dans les études de deuxième cycle mais il y a suffisamment d'étudiants pour justifier un programme distinct et pour faire la différence entre les études de premier et de deuxième cycle.

Finalement, d'après notre expérience des 25 dernières années, il importe de changer le discours au sujet des étudiants autochtones à l'université. Pendant longtemps, on insistait sur la survie des étudiants. Comme John le disait, les étudiants ont survécu et il nous faut maintenant parler de réussite. Ce genre de discours a eu un effet marqué sur les étudiants, ces deux ou trois dernières années.

Alors, que vous demandons-nous? Que pensons-nous que vous pouvez faire?

D'abord, à continuer à élargir la portée du programme de soutien aux études autochtones afin d'aider les universités à embaucher des traditionalistes. Je pense que leur présence au sein des universités, en tant qu'enseignants ou en tant qu'aînés en résidence, fait toute la différence pour la réussite scolaire des étudiants autochtones. Les aînés agissent comme guides moraux, ils sont un facteur de modération et, dans bien des cas, donnent aux étudiants cette motivation supplémentaire essentielle.

Deuxièmement, dans le cadre de programme de soutien aux études autochtones, il faudrait un programme de stage qui aiderait les universités à embaucher des étudiants autochtones diplômés afin qu'ils puissent parfaire leurs compétences en tant qu'enseignants et chercheurs. Encore une fois, la présence d'autochtones dans la classe fait toute la différence pour les étudiants. Il n'est pas nécessaire que tous les enseignants soient autochtones, mais ils devraient être plus nombreux. Ce genre de soutien serait positif.

Troisièmement, ajuster le niveau de l'aide financière aux étudiants afin qu'elle tienne compte davantage du coût des études universitaires. Il faudrait également l'élargir afin que les métis et les étudiants autochtones non inscrits aient également accès à un soutien financier.

Fourth, and I don't think you have direct control here, you can encourage universities to develop ways in which university governance processes can include aboriginal communities so that aboriginal communities can begin to feel a part of the university or have some partnership with it. Then encourage funding of research bodies, such as the Social Sciences and Humanities Research Council, to adopt policies that would assist universities to focus on contemporary issues and research by aboriginal people for use within the curriculum.

• 1600

At the present time, some of the research we do cannot be used within the curriculum; it is not supposed to be designed for that.

In summary, what I want to say is that over the 25 years we've found that the presence of elders and traditional people are essential to the success of aboriginal students, and if there is some way in which one can facilitate that presence within the university from the national level, through Indian Affairs or Canadian Heritage, then that would be a good way to proceed.

Since he's been here since the very early days, I'd like to ask Don McCaskill to talk a bit about the last 25 years and about the changes he has seen.

Professor Don McCaskill (Native Studies, Trent University): Thank you, David. I'd like to talk briefly about the kinds of things that we have found have been successful and that essentially, in a summary way, have allowed us I think to meet the challenge of aboriginal education at a post–secondary level. I think some of the same issues face aboriginal people generally in the area of education.

We are active in the community in helping aboriginal communities to take control of their own educational systems, their own schools, as they devolve from the federal government, and we are also helping them develop culturally based curricula. Some of the same challenges of essentially blending the traditional aboriginal knowledge with western academic knowledge and putting them together, which we are working on in native studies, are the same kinds of issues that I think aboriginal people in elementary up to secondary schools are also faced with.

I think native studies have been based on six pillars over the years, right from the very beginning, that we have held onto and that have made a big difference in terms of the kinds of experience that we've been able to provide to our students.

First of all, we have been trying to develop a sound academic base for students that has high academic standards, that works on developing native studies as an academic discipline with its own theoretical framework emerging and its own methodology, and that will challenge the students so that academically and intellectually they can emerge from the experience in a way whereby they can make a contribution to their own communities and to the larger Canadian society.

[Translation]

Quatrièmement, même si cela échappe à votre contrôle direct, vous pouvez encourager les universités à mettre au point des processus décisionnels qui tiennent compte des communautés autochtones, afin que ces communautés puissent sentir qu'elles font partie de l'université ou qu'elles en sont partenaires. Il faut ensuite encourager le financement des organismes de recherche, comme le Conseil de recherches en sciences humaines, adopter des politiques qui vont aider les universités à se pencher sur des questions contemporaines relatives aux autochtones, et qui puissent être utilisées dans le cadre de l'enseignement universitaire.

Actuellement, une partie de la recherche que nous faisons ne peut entrer dans le programme d'enseignement; elle ne correspond pas à celui-ci.

En résumé, ce que je veux dire, c'est qu'en 25 ans, nous avons constaté que la présence des aînés et des traditionnalistes est essentielle à la réussite des étudiants autochtones et que s'il était possible, d'une façon ou d'autre, de faciliter leur présence dans le cadre universitaire au plan national, que ce soit par l'intermédiaire des Affaires Indiennes ou du Patrimoine canadien, ce serait une bonne chose.

Comme il est là depuis les tous débuts, j'aimerais demander à Don McCaskill de vous parler des 25 dernières années et de l'évolution dont il a été témoin.

M. Don McCaskill (professeur, Études autochnones, Université Trent): Merci, David. J'aimerais parler de certaines choses que nous avons estimé être des réussites et qui, en résumé, nous ont permis essentiellement de relever le défi de l'éducation des autochtones au niveau post-secondaire. Je pense que certaines de ces questions s'appliquent aux autochtones en général, pour tout ce qui touche à leur éducation.

Nous agissons dans les communautés autochtones en les aidant à prendre en main leur système d'éducation, leurs écoles, à prendre le relais du gouvernement fédéral, et nous les aidons également à préparer un programme d'enseignement culturellement adapté. IL y avait des défis à relever, surtout pour intégrer les connaissance autochtones traditionnelles aux connaissances scolaires occidentales, et c'est un mélange que nous avons su faire, au département des études autochtones. C'est le même défi que doivent relever les autochtones à tous les niveaux scolaires, à partir du primaire.

Les études autochtones se sont fondées sur six piliers au cours des ans, depuis le début. Nous les avons conservés et cela a fait toute la différence pour ce qui est de l'expérience que nous avons pu offrir à nos étudiants.

Pour commencer, nous avons mis sur pied un programme d'enseignement solide pour les étudiants, avec des exigences scolaires élevées, afin que les études autochtones deviennent une discipline universitaire comportant son propre cadre théorique et sa propre méthodologie. Il fallait être exigeant envers les étudiants, afin qu'au niveau scolaire et intellectuel, cette expérience leur permette de contribuer à leur propre collectivité, au sein de la société canadienne.

So we have evolved 30 courses at the undergraduate level: a major, a joint major, a masters program, and now, as David mentioned, we're working on a PhD program.

A second pillar that is equally important has been the fact that native studies has always seen itself as an applied discipline. In effect, we need to make a contribution toward helping aboriginal students develop some skills that can help their people and their communities. So we have courses in native law and in social services. We have a native management and economic development program. We also have practical field placement experiences where students can earn academic credit by going out into their communities and working for native organizations. So we attempt to make sure that the kinds of skills they learn in terms of community development can be beneficial to their people and that they can return to their communities with some additional skills.

A third pillar that may be, in some sense, even the most important one has been that we feel we've attempted to develop a culturally based program, that we're not simply an academic department that is studying aboriginal people from an ivory tower position, and that we try to reflect the aboriginal experience in terms of the culture of the aboriginal people.

So we were the first to bring aboriginal elders on as tenured faculty with the same kind of up-the-rank, occupational mobility that any other faculty member has, and we have continued that. We also hold one of the biggest cultural events in Canada. Our elders' gathering this year has attracted 3,500 people from aboriginal communities across Canada, so much so that it has now outgrown the university and even outgrown Peterborough as a city. We now take hotels as far away as Toronto and Belleville for people to attend the conference.

• 1605

We bring about 25 aboriginal elders, who hold workshops. It's run by the students. We have about 300 student volunteers. The budget for the conference is now at about \$160,000.

The point is that there's a real need out there to reflect. People are hungry for that kind of cultural knowledge from the community and they look to us to provide that.

We have a number of other cultural events. The students have drumming groups. We hold an annual pow-wow. So extracurricular activities, particularly cultural activities, are very important for our students' growth because we don't see ourselves strictly as an intellectual experience. We see ourselves as more holistic, involving the emotion, the intellect, the physical and even the spiritual to some degree. We've held spiritual ceremonies, such as sweat lodges, pipe ceremonies and other ceremonies.

So the academic, the applied and the cultural have been fundamental to our program.

[Traduction]

Nous avons donc mis sur pied 30 cours de premier cycle, une spécialisation, une spécialisation double, un programme de maîtrise, et maintenant, comme le disait David, nous voulons mettre sur pied un programme de doctorat.

Le deuxième pilier, tout aussi important, est le fait que les études autochtones ont toujours été considérées comme une discipline appliquée. En effet, nous voulons contribuer à développer chez l'étudiant autochtone des compétences qui aideront son peuple et sa communauté. Nous avons des cours en droit autochtone et en services sociaux. Nous avons un cours de gestion autochtone et de développement économique. Nous avons également mis sur pied un programme de stage grâce auquel les étudiants peuvent obtenir des crédits universitaires en travaillant dans leur communauté ou pour des organismes autochtones. Nous veillons donc à ce que les compétences acquises chez—nous dans le domaine du développement communautaire puissent être utiles à leur peuple et à la communauté ou ils reviendront.

Le troisième pilier est peut-être le plus important: nous avons voulu mettre sur pied un programme fondé sur la culture afin que nous ne soyons pas simplement un département universitaire qui étudie les autochtones à partir d'une tour d'ivoire; nous voulions traduire l'expérience autochtone et la culture autochtone.

Nous avons donc été les premiers à employer des aînés autochtones comme professeurs permanents, avec le même genre de mobilité professionnelle et de possibilités de promotion que celles des autres professeurs permanents, et nous avons conservé ce programme. Nous organisons également l'un des plus grands événements culturels du Canada. Notre réunion des aînés a attiré cette année 3 500 personnes des communautés autochtones de partout au pays, à tel point que nous avons dépassé les frontières de l'université et de la ville de Peterborough. Nous devons maintenant réserver les chambres dans des hôtels à Toronto et à Belleville pour les gens qui veulent participer à cette conférence.

Nous accueillons environ 25 aînés autochtones, qui donnent des ateliers. Tout cela est administré par les étudiants. Quelque 300 étudiants se portent volontaires lors de la conférence. Le budget prévu s'élève à environ 160 000\$.

Je veux faire ressortir le fait qu'il existe un besoin, le besoin d'étudier l'identité autochtone. Les gens ont soif d'en connaître plus long sur la culture autochtone. Ils comptent sur nous pour leur fournir ces renseignements.

Il y a plusieurs autres événements culturels. Les étudiants ont des groupes de joueurs de tambour. Nous organisons un pow-wow chaque année. Ainsi, les activités parascolaires, tout particulièrement les événements culturels, jouent un rôle important dans l'épanouissement de nos étudiants parce que nous ne croyons pas que nous offrons simplement une expérience intellectuelle. Nous offrons des services plus holistiques, où les facteurs émotionnels, intellectuels, physiques et même spirituels entrent en ligne de compte. Nous avons eu des cérémonies spirituelles, comme des sueries, et des cérémonies du calumet.

Notre programme comporte donc trois éléments indissociables, l'élément universitaire, celui du champ impliqué et l'élément culturel.

In addition, we also need to reflect the needs of the community. So in a number of ways we've attempted to reflect the experiences from the community in our curriculum. The aboriginal education council that David mentioned shares power with the university. They have to do things in a different way.

We have been able to socialize, if I can use that word, the Trent administration into supporting us in that venture. The Board of Governors of Trent and the Trent University Senate have been willing to share power and decision—making in terms of personnel issues, in terms of curriculum, in terms of the spending of money, with the aboriginal education council representing the aboriginal community.

In addition, our program has always had another pillar in the cross-cultural experiences that have always been important. Our program has not only had aboriginal students but also non-aboriginal students. We've attempted to have the experience positive for both of them and allow them to interact together in a way that has been positive so we can try to produce bicultural students who can function in both the aboriginal community and the non-aboriginal community.

The other thing David mentioned that's always been very important for our students is the provision of support services for them in the form of counselling, in the form of a cultural coordinator, in a whole series of ways. Also, our faculty have an open-door policy. Students are constantly in our offices. That's because aboriginal people generally, as we've experienced, and specifically students, have needs that go beyond the intellectual. They're looking for us to be role models and to help them with all sorts of issues they're facing.

I've noticed there's been a tremendous change over the years in our students. Twenty years ago we were receiving students whose reading and writing skills or academic skills were very low. They were going through a major identity crisis. Many came from dysfunctional families. We had to act as counsellors. We had to have intensive experience with them in terms of allowing them to function academically.

Now we find our native students are much more academically prepared. They are more secure in their own identity, although many of them also wish to continue to reinforce their identity through our experience. They're looking to go back to their communities with professional skills, with a broader perspective, with critical analytic skills, but skills grounded in their own tradition, their own indigenous knowledge.

So we're now in the process of expanding our mandate. We have developed an international program, a program working with indigenous people in Southeast Asia—Thailand, Laos, Vietnam. Students can go to these countries, spend a year there and earn five academic credits, the normal academic year. They can develop and use the skills they've learned in Canada to work with the indigenous peoples of Asia.

[Translation]

De plus, nous devons également refléter les besoins de la communauté. Ainsi, à plusieurs égards, nous avons essayé de refléter dans le programme d'étude l'expérience de la communauté. Le conseil autochtone en matière d'éducation dont a parlé David a également un rôle très important à jouer. Il aborde les choses de façon un peu différente.

Nous avons su convaincre l'administration de l'Université Trent de nous appuyer à cet égard. Le conseil des gouverneurs de l'université ainsi que le sénat de l'université ont accepté de partager leur pouvoir et le processus décisionnaire, en ce qui a trait au personnel, au programme de cours et aux dépenses, avec le conseil d'enseignement autochtone qui représente la collectivité autochtone.

De plus, il y a un autre élément de notre programme qui permet d'assurer les expériences multiculturelles. En effet, ce programme accueille à la fois des étudiants autochtones et des étudiants non autochtones. Nous avons tenté d'offrir aux deux groupes une expérience de valeur en leur permettant d'être en contact les uns avec les autres d'une façon qui a été fort positive; nous voulons donc former des étudiants biculturels qui peuvent fonctionner dans une communauté autochtone ou dans une communauté non autochtone.

David a également mentionné une chose qui est très importante aux yeux de nos étudiants, soit les services de soutien; nous offrons des services de counselling, nous avons accès au service d'un coordonnateur culturel. De plus, nos professeurs adoptent le principe de la porte ouverte. Les étudiants sont toujours dans nos bureaux. C'est parce que dans l'ensemble les autochtones, et c'est ce que nous avons constaté, et tout particulièrement les étudiants, ont des besoins qui ne sont pas limités à l'acquisition de connaissances ou de compétences. Ils ont besoin de modèle, et ils veulent que nous les aidions à composer avec les problèmes auxquels ils sont confrontés.

J'ai noté un changement extraordinaire au fil des ans chez nos étudiants. Il y a 20 ans, nous accueillions des étudiants qui ne savaient pas bien lire ou écrire et dont les aptitudes aux études étaient très limitées. Ils connaissaient une crise d'identité. Nombre d'entre eux venaient de familles perturbées. Nous devions jouer le rôle de conseillers. Nous devions apprendre à bien les connaître si nous voulions qu'ils puissent profiter des cours qu'ils suivaient.

Aujourd'hui nos étudiants autochtones sont beaucoup plus prêts aux études. Ils sont plus sûrs d'eux-mêmes, même si nombre d'entre eux veulent renforcer leur identité grâce aux expériences que nous avons vécues. Ils veulent retourner dans leur collectivité une fois qu'ils auront acquis des compétences professionnelles, et ils auront alors un point de vue plus général, ils pourront faire des analyses critiques, mais toutes ces connaissances découleront de leur propre tradition, de leur propre connaissance autochtone.

Nous élargissons actuellement notre mandat. Nous avons mis sur pied un programme international, dans le cadre duquel nous collaborons avec les autochtones d'Asie du Sud-Est-de Thaïlande, du Laos et du Vietnam. Les étudiants peuvent se rendre dans ces pays, y passer un an et accumuler cinq crédits, l'équivalent d'une année normale d'études. Ils peuvent se servir avec les autochtones d'Asie des compétences qu'ils ont acquises au Canada.

In addition to that, we are now looking to create an indigenous knowledge, to try to blend the traditions and the ways of life and develop a new program at an advanced level through the PhD program we're putting together and through our masters program that will create indigenous knowledge. We can actually at a more advanced level develop the discipline of native studies and again assist the communities in their search for the blending that David talked about, the aboriginal way with the western way—the way of the future for aboriginal people.

• 1610

Those are the kinds of things that we've been doing over the last 25 years that I think have helped our students come to where we are. We still face a major challenge in the future. Tom Dockstador will address some of the things that will be happening in the future.

Mr. Tom Dockstador (Co-Chair, Trent Aboriginal Education Council, Trent University): Obviously, one of the things we haven't done is to keep academics quiet enough that community members can speak too.

It's a struggle. The Trent Aboriginal Education Council was put together about five years ago for two groups of people to meet, where previously they hadn't been able to exchange ideas. The whole idea that we're talking about here is around academics and community members and professors and what have you.

Instead of seeing students and professors and so on, from our perspective on the council and coming from communities, all we see is community members. It's a more equal relationship, and we've found ourselves working with the students. Whenever we're on campus, because we do come from communities, we find students speaking with us and affirming what we have to share in terms of trying to move the academic atmosphere.

We had to work with the board of governors and the senate and that was a bit of a problem, but we let them know that we were going to use discretion in all of our decisions and that we were going to work with them to build trust. One of the things we've done in order to introduce the council to the academic environment is to use the principle of consensus decision-making.

Simply stated, the principle of consensus decision-making is that on all matters relating to the academic environment that affect aboriginal people, we go forward as a body, with one mind. This is instead of taking votes and saying the academics feel this way, the community members feel another way, and here are the students and so on. We come to decisions together, and all the matters presented to Trent University come with everyone's blessing.

If we're unable to reach consensus at any time, we set the matter aside. That's in keeping with the traditions of Iroquois people, the Nishnawbe people and the Cree people. We spend a lot of time trying to develop sensitivity awareness, which is the principle of indigenous knowledge that Don talked about. We're not creating indigenous knowledge—that's where I would disagree with my colleague—we're presenting indigenous knowledge as another way of looking at life, as another world d'accord avec mon collègue-nous présentons les connaissances

[Traduction]

De plus, nous voulons créer des connaissances autochtones. pour mettre en commun les traditions et les modes de vie et créer un nouveau programme au niveau supérieur, un programme de doctorat. Nous pourrions y parvenir d'ailleurs également grâce à notre programme d'études de maîtrise qui communiquera les connaissances autochtones. Nous pouvons à un niveau plus poussé créer une école d'études autochtones et encore une fois aider les communautés à faire ce dont David parlait, soit à mettre en commun les connaissances découlant du mode de vie autochtone et du mode de vie occidental - c'est d'ailleurs cet aspect biculturel qui déterminera l'avenir des autochtones.

Il s'agit du genre de chose que nous faisons depuis 25 ans et je crois que cela a permis à nos étudiants d'accomplir beaucoup. Évidemment, nous avons encore un défi très important à relever. Tom Dockstador vous parlera de certaines des choses qui se produiront à l'avenir.

M. Tom Dockstador (coprésident, Conseil d'éducation autochtone, Université Trent): Bien évidemment, une chose que nous n'avons jamais pu réussir, c'est de faire taire les universitaires pour laisser parler les représentants de la collectivité.

Ce n'est pas chose facile. Le Conseil d'éducation autochtone de l'université Trent a été mis sur pied il y a environ cinq ans pour permettre à deux groupes de se rencontrer car, par le passé, ils n'avaient pas pu échanger leurs idées. Ainsi, des universitaires et des membres de la communauté peuvent se rencontrer.

Ainsi, les administrateurs de l'université ne se contentent plus de rencontrer simplement les étudiants et les professeurs, comme les représentants de la communauté ne rencontrent plus exclusivement les membres de la communauté. C'est une facon plus équitable de procéder, et nous avons travaillé avec les étudiants. Lorsque nous sommes sur le campus, parce que nous venons des communautés, les étudiants viennent nous parler et font resortir le fait que nous avons un rôle à jouer.

Nous avons dû travailler avec le Conseil des gouverneurs et le Sénat et cela n'a pas été tâche facile, mais nous leur avons dit clairement que nous allions faire preuve de discrétion dans toutes nos décisions et que nous allions collaborer avec eux pour créer un climat de confiance. Par exemple, pour mettre en contact le Conseil et le monde universitaire, nous avons décidé d'utiliser le principe de la décision par consensus.

Ainsi, grâce à ce principe, nous présentons un front uni pour toute question touchant les autochtones. Au lieu de mettre une question aux voix et de dire que les universitaires sont de tel avis et que les membres de la communauté sont d'un autre avis, et que les étudiants ne sont pas d'accord ni avec un groupe ni avec l'autre... nous nous entendons sur une décision et toutes les questions présentées à l'université Trent sont appuyées par tous.

Si nous ne pouvons arriver à un consensus, nous mettons simplement la question de côté. Tout cela respecte les traditions des Iroquois, des Nishnawbe et des Cris. Nous avons consacré beaucoup de temps et d'efforts à la sensibilisation des intervenants, ce qui revient aux principes des connaissances autochtones dont Don a parlé plus tôt. Nous ne créons pas les connaissances autochtones—et c'est là que je ne suis pas

view. It is not less than or more than but just different. In the Iroquois way of saying it, it is in keeping with our traditions.

The oldest covenant we have with governments that started from Europe is the two-row wampum. The two-row wampum states that there are two societies that exist and run parallel. In terms of aboriginal people, it's represented by a canoe. In terms of Canada or the United States or Quebec, there's a ship that is running.

These are running on the same water. Obviously, if you step into our canoe, you're going to tip it over. Just as obviously, if we try to climb on your ship, we'll probably drown before we can climb on to it. But we can communicate and share because we're going down the same waterway. That was the principle upon which we based the council, the idea that two groups of people could walk side by side and be able to share with the commonalities and not dwell on the things that are different. That's just one of the bases of sensitivity awareness we've done.

• 1615

We have elders and traditional people who have been mentioned, but what they teach is basically the idea behind education as aboriginal people. Whether we be Anishinabek or Onkwehonwe people in Ontario, there are seven stages of life and education continues throughout those seven stages. They are infant, toddler, child, youth, adult, parent, grandparent, and elder.

The whole idea again is that knowledge is good, no matter where that knowledge is, that we can share on the basis of what is called the medicine wheel, which talks about kindness, honesty, sharing and caring, and strength, and that the four colours of man, when in harmony, are what make the world go round so to speak. For a long time red people, indigenous people here, have been ignored.

So we brought that to the council and we've said we're no longer going to be ignored, but we're not going to overthrow you. We're not going to come in here and drastically change what you're doing. We like what you're doing and what you've done for the past 25 years, but we need traditional people in our communities. We need doctors, lawyers, and Indian chiefs who understand where they come from and understand where they have to go back to. In order for us to pull ourselves out of this muck and mire we've gotten into that's all too familiar to all of us in terms of aboriginal communities, we have to do it and we want to do it with places like Trent University.

It has been my privilege as co-chair since the creation of the council to come in from the community I'm in and sit with other community members and sit with our colleagues here and build a future together. That future will include knowledge in the mainstream of Canada and aboriginal knowledge according to the traditions of the students who are attending that university.

[Translation]

autochtones comme étant une autre façon de percevoir la vie, une autre façon de voir les choses. Ce n'est ni plus ni moins que notre perception, mais elle est simplement différente. Comme le disent les Iroquois, c'est bien conforme à nos traditions.

Le plus vieux traité que nous avons avec les gouvernements européens est le wampum à deux rangs. Ce wampum explique qu'il y a deux sociétés qui évoluent de façon parallèle. Pour les autochtones, ces sociétés sont présentés par un canot. Pour le Canada ou les États-Unis ou le Québec, il s'agit d'un navire.

Nous naviguons sur les mêmes eaux. Évidemment, si vous montiez à bord de notre canot, il se renverserait. Et, c'est tout aussi évident, si nous essayons de monter à bord de votre navire, nous nous noieront probablement avant même d'y parvenir. Mais nous pouvons communiquer et partager parce que nous naviguons dans les mêmes eaux. C'est le principe sur lequel nous avons fondé le Conseil, le principe selon lequel deux groupes peuvent marcher côte à côte et penser aux choses qu'ils ont en commun plutôt qu'aux choses qui les séparent. C'est un des aspects de l'effort de sensibilisation dont je vous ai parlé.

Nous avons des aînés et des personnes traditionnelles dont nous avons parlé plus tôt, mais ils enseignent simplement les idées qui doivent sous-tendre toute éducation portant sur les nations autochtones. Que vous soyez de la nation Anishinabek ou Onkwehonwe en Ontario, votre vie comporte sept étapes et l'apprentissage est un élément de chacune d'entre elles. Ces étapes sont celles du nourrisson, du tout petit, de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte, du parent, du grand-parent et de l'aîné.

Tout cela indique encore une fois que les connaissances sont une bonne chose, peu importe où elles se situent, et nous partageons ces connaissances comme nous l'enseigne le cercle d'influences, qui parle de la gentillesse, de l'honnêteté, du partage de la bienveillance et de la force; ce cercle indique également que lorsque les quatre couleurs de l'homme sont en harmonie, le monde peut fonctionner. Pendant très longtemps, les hommes rouges, les autochtones, ont été ignorés.

C'est ce que nous avons signalé au conseil et nous avons dit que nous n'accepterions plus d'être ignorés mais que nous n'allions pas essayer de les renverser. Nous avons dit nous n'allons pas venir et essayer de changer de façon dramatique la façon dont vous procédez. Nous aimons ce que vous faites et ce que vous faites déjà depuis 25 ans, mais nous devons assurer la participation des gens traditionnels de notre communauté. Nous avons besoin de médecins, d'avocats et de chefs Indiens qui comprennent les antécédents des étudiants et qui comprennent où ces étudiants iront une fois qu'ils auront terminé leurs études. Pour qu'on se tire de l'ornière dans laquelle nous nous trouvons, ce qui est commun à toutes les collectivités autochtones, nous devons agir et nous le ferons à des endroits comme l'université Trent.

J'ai eu le privilège, à titre de coprésident depuis la création du Conseil, de venir de ma communauté et rencontrer d'autres membres de communautés et nos collègues qui sont à mes côtés pour discuter de diverses choses et pour préparer l'avenir. L'avenir inclura des connaissances du monde canadien non autochtone et des connaissances autochtones conformément aux traditions des étudiants qui vont à l'université.

Mr. Newhouse: Thank you. I have just one final comment before we turn to questions.

The process we've taken has worked over the past 25 years and has produced some very prominent graduates. I think the most prominent one is very active in the debate about Canada at the present time. Matthew Coon—Come is a graduate of Trent in the native studies diploma program. Terry Dockstador, who was the head of the National Association of Friendship Centres, is also a prominent member of Trent.

The Chairman: Thank you very much.

We will go right to the questions.

M. Bachand (Saint-Jean): J'ai écouté avec beaucoup d'attention votre présentation, mais j'ai certaines questions. D'abord, je voudrais dire que j'approuve le wampum à deux rangées. J'ai souvent entendu cela dans les cérémonies, et c'est un concept que je trouve important.

Cependant, je regarde la façon dont vous procédez, et c'est là que j'ai des questions. Les gens qui sortent du département sont-ils diplômés en études autochtones? L'autochtone qui veut suivre un cours de médecine ou de droit doit-il passer par votre département au début pour acquérir un angle autochtone dans son baccalauréat? Est-ce que vous avez des gens qui ont des baccalauréats en études autochtones? Est-ce que c'est ce que vous formez à l'Université de Trent, ou si vous formez des bacheliers en droit, en médecine et en administration qui ont une coloration ou un angle autochtone? C'est ma première question.

Ensuite, donnez-nous un aperçu du programme. Qu'est-ce qu'ils apprennent? Vous dîtes que 50 p. 100 de la clientèle est autochtone.

• 1620

Est-ce que le but est de les faire venir à une université dans un monde autochtone et de les retourner dans leur communauté autochtone? Est-ce qu'un diplômé de votre université peut aller s'engager chez IBM ou chez GM? Après avoir lu votre présentation, je ne le sais pas. C'est ce que je voudrais savoir au départ.

Mr. Newhouse: I should clarify that we do provide students with the best arts degree in native studies. The students take either 15 courses for a 3-year-degree or 20 courses for an honours degree.

There is also an opportunity for students to study and obtain a native management and economic development emphasis. That's a series of nine courses that enables them to say they have a Bachelor of Arts in native studies with an emphasis on native management.

They can also take the same emphasis in studying administrative studies so they can get a Bachelor of Administrative Studies with an emphasis on native management.

Just to give you some idea of the types of courses students study, the first-year Native Studies 100 is an introductory course in native studies. We talk generally about the issues facing aboriginal people, how aboriginal people have been seen, the

[Traduction]

M. Newhouse: Merci. J'aimerais faire un dernier commentaire avant de passer aux questions.

La façon dont nous avons fonctionné au cours des 25 dernières années s'est révélée efficace et on a su produire des diplômés très connus. Je crois que celui qui est le mieux connu, et qui joue un rôle important dans le cadre du débat actuel sur l'avenir du Canada, est Matthew Coon—Come, un diplômé du programme d'études autochtones de l'université Trent. Terry Dockstador, qui était chef de l'Association nationale des centres d'accueil, est également un diplômé bien connu de l'université Trent.

Le président: Merci beaucoup.

Nous passons maintenant aux questions.

Mr. Bachand (Saint-Jean): I followed your presentation with a lot of interest, but I would like to ask some questions. First off, I would like to tell you that I approve of the two-row wampum. I have often heard of it in various ceremonies, and it is a concept that I find extremely important.

However, my questions deal with your process. At their end of their studies, do these people hold native studies degrees? Must the native student who wants to study medicine or law go through your department at first to acquire native knowledge for his bachelor's degree? Do you have students who hold a bachelor's degree in native studies? Are this what people train for at Trent University? Do you also train people for a bachelor's degree in law, in medecine or management but with a native basis or inclination? This is my first question.

Could you also give us a bit more details on your program. What do these students learn? You say that 50% of the student population are natives.

Is the goal to have these people come to the university in a native setting and to send them back to their native community? Can a graduate from university go work for IBM or GM? After reading your brief, I still don't have an answer to those questions. That's what I would like to know first and foremost.

M. Newhouse: J'aimerais préciser que nous offrons aux étudiants le meilleur diplôme en art dans le domaine des études autochtones. Les étudiants suivent soit 15 cours pour un diplôme d'études de trois ans, soit 20 cours pour un diplôme de programme spécialisé.

Les étudiants peuvent également suivre un cours spécialisé dans le domaine de la gestion autochtone et du développement économique et obtenir un diplôme dans ce domaine. Il y a une série de neuf cours qui leur permet de dire qu'ils ont un baccalauréat en études autochtones de la faculté des Arts avec spécialisation en gestion autochtone.

Ils peuvent également, de la même façon, suivre un cours d'administration et obtenir un baccalauréat en administration avec spécialisation en gestion autochtone.

Permettez-moi de vous en dire un peu plus long sur le type de cours que suivent nos étudiants: le cours d'études autochtones de première année est un cours d'introduction aux études autochtones. Nous parlons de façon très générale des

various cultures and languages, the contemporary issues around education, social services, housing and health and some of the recent developments in arts, literature and self-government. That's the very basic introductory course.

At the second-year there is a whole variety of courses. One is on native politics, in which they talk about politics from an aboriginal perspective and how aboriginals have conducted politics, the relationships between aboriginal people and the state—not just in Canada but also in other countries—and the principles of that relationship.

There is a course in Ojibway, oral Ojibway. At the 200 level we also have a course in intermediate Ojibway. At the 300 and 400 levels we have really advanced Ojibway.

At the same time we have courses at the third-year level in methodology and community-based research on how to conduct community-based research and a course in oral history on how to conduct and construct oral histories.

At the second-year level we also have a series of courses that focus on identity, a variety of courses on how aboriginal identity is constructed, its components, different ways of thinking about that and specific courses on Mohawk, Iroquois and Ojibway identities.

At the third-year level we also have courses on aboriginal governance, in which people look at the underlying philosophic ideas of governance, not just government but governance in social services, health and education.

At that level we also look at aboriginal theatre, the role of aboriginal women in contemporary societies and how people can begin to relate that to their own lives.

We also have courses at the 400 level that Don talks about on cultural interaction, the ways in which people have interacted.

We also have the native management stream in which we focus on things like accounting. Accounting is accounting is accounting. So there's no cultural component to that except the western European approach.

We also have a course on introduction to management, decision—making within contemporary aboriginal organizations. We focus on an introduction to management with an aboriginal flavour, how aboriginals manage, structure and operate organizations.

Secondly, there's an introduction to organizational behaviour in contemporary aboriginal organizations, the principles of organizational behaviour for people inside organizations, how they begin to deal with this question of tradition.

So you have some idea at least of the scope of courses we do offer people. It's not true that 50% of the university is aboriginal. I wish that were the case, but it's not. Only about 6% of the students inside the university are aboriginal.

[Translation]

problèmes auxquels sont confrontés les autochtones, comment ils ont été perçus, les cultures et langues autochtones, les questions contemporaines touchant l'éducation, les service sociaux, le logement, la santé et enfin des récents développements dans le domaine des arts, de la littérature et de l'autonomie politique. Il s'agit là de cours de base, de cours généraux.

Au niveau de la deuxième année il y a toute une gamme de cours. Par exemple, des cours sur les politiques autochtones, où l'on parle du monde politique du point de vue autochtone et où l'on explique ce que sont les politiques autochtones, les liens entre les autochtones et l'État, non pas seulement au Canada, mais dans d'autres pays—et les principes qui sous—tendent ces liens.

Il y a un cours d'Ojibway, un cours de langue orale. Au deuxième niveau, le niveau 200, il y a également un cours intermédiaire d'Ojibway. Au niveau 300 et 400 nous avons un cours supérieur d'Ojibway.

De plus au niveau de la troisième année nous offrons un cours de méthodologie et nous expliquons comment procéder à des recherches dans une communauté; nous offrons également un cours sur l'histoire orale expliquant aux étudiants comment l'histoire orale évolue et comment ils doivent procéder pour recueillir ces histoires.

Au niveau de la deuxième année, nous avons également une série de cours qui portent sur l'identité, sur la façon dont l'identité autochtone est conçue, ses éléments, les diverses façons de penser concernant l'identité autochtone et des cours précis sur les identités des nations Mohawk, Iroquoise et Ojibway.

Au niveau de la troisième année, nous avons également des cours sur le gouvernement autochtone, qui permettent aux étudiants d'étudier la philosophie qui sous—tend le principe de ce gouvernement, non pas simplement le gouvernement politique, mais le gouvernement des services sociaux, de la santé et de l'éducation.

Au même niveau, nous étudions également le théâtre autochtone, le rôle des femmes autochtones dans les sociétés contemporaines et la façon dont les gens commencent à établir un lien entre tous ces facteurs et leurs propres vies.

De plus, nous avons au niveau 400 les cours dont parlait Don sur l'interaction culturelle, les façons dont les rapports entre les gens ont évolué.

Nous avons également le cours de gestion autochtone dans le cadre duquel nous étudions des choses comme la comptabilité. La comptabilité, c'est la comptabilité et pas autre chose. Il n'y a donc pas d'élément culturel dans ce cours parce qu'on reprend l'optique de l'Europe occidentale.

Nous avons également un cours d'introduction à la gestion, au processus décisionnaire au sein des organisations autochtones contemporaines. Il s'agit d'une introduction à la gestion mais du point de vue autochtone, qui porte sur la gestion de la structure et le fonctionnement d'organisations autochtones.

Il y a également un cours d'introduction au comportement organisationnel dans les organisations autochtones contemporaines, où on parle des principes du comportement organisationnel pour ceux qui font partie de ces groupes, et comment ces gens composent avec la tradition.

Voilà qui vous donne une idée des cours que nous offrons aux étudiants. Cependant, il est faux de dire que 50 p. 100 des étudiants sont autochtones. Je voudrais bien que cela soit vrai, mais seuls environ 6 p. 100 des étudiants de l'université sont autochtones.

In our first year 50% of the students who come in as first-year aboriginal students come in using the university access program. The other 50% come in through the regular university/grade 13 route.

Prof. McCaskill: In terms of jobs our graduates go to, I would say the majority get jobs working in aboriginal organizations in government-related fields.

A number of our graduates also go on to professional schools. particularly education, law and management, but also to some degree social work. More and more are going on to professional degrees after our bachelor degree.

There are also examples of students who would be working for IBM or other mainstream corporations, but I would say the majority of our students do, in some way, work in the field that relates to aboriginal people.

Mr. Dockstador: I might add that no matter where the graduates come from, they do return to an aboriginal community.

A lot of our organizations are run by volunteers. For example, friendship centres in urban and rural areas, which are the largest social service organizations, are run totally by volunteers. Those volunteers need to be sensitive to their own peoples and their own peoples' needs.

Even if they're working at GM, IBM, Xerox or what have you in terms of their regular job, they're running our organization so when they have that volunteer time they are committing their time and the skills they learn from both in terms of bringing this back into the communities. We shouldn't forget that part.

Mr. Newhouse: I do want to make one final comment. The approach we're taking is very much based upon an aboriginal holistic approach to education. We try to focus not just on the intellect but also on the emotions, the spirit of the person and, to the extent we can, on the physical.

M. Bachand: Je suis bien d'accord sur l'approche holistique. D'ailleurs, on la voit un peu partout en santé, en éducation. Je comprends aussi que les étudiants autochtones qui viennent de certaines communautés se sentent plus chez eux à l'Université de Trent; ma grande préoccupation toutefois, c'est qu'il y a beaucoup d'incompréhension entre la société blanche actuelle et les autochtones. Tant qu'on va garder les universités blanches pour les blancs et qu'on va faire des universités autochtones pour les autochtones. . . J'aimerais mieux qu'il y ait une interaction entre les universités. Je trouve que c'est un peu mettre les autochtones en vase clos.

Je sais que les autochtones ont besoin d'instruments pour retourner dans leur communauté actuellement; c'est peut-être their communities; maybe my concern is not justified. However, aussi une crainte non fondée de ma part. Cependant, j'aurais préféré qu'il y ait une interaction et que les étudiants could go to white universities and the latter could understand autochtones puissent fréquenter l'université blanche et que l'université blanche comprenne qu'ils ont des besoins qui sont différents de students. I would like young white university students to attend ceux des blancs. J'aimerais que les jeunes étudiants blancs de niveau universitaire fréquentent des universités un peu plus autochtones et qu'il y ait une espèce de mélange, dans un respect mutuel, plutôt que ivory tower. de faire de l'éducation en vase clos.

[Traduction]

Cinquante pour cent des étudiants autochtones de première année viennent dans le cadre du programme d'accès à l'université. Les autres 50 p. 100 suivent le cheminement normal du passage de la 13e année au niveau universitaire.

• 1625

M. McCaskill: En ce qui concerne les emplois qu'occupent nos diplômés, je dirais que la plupart travaillent dans des organisations autochtones et gouvernementales.

Certains entrent dans des écoles professionnelles, surtout en éducation, en droit et en gestion, mais aussi, dans une certaine mesure, en travail social. Ils sont de plus en plus nombreux à obtenir des diplômes professionnels après l'obtention d'un baccalauréat.

Certains de nos diplômés se retrouvent chez IBM ou dans d'autres grandes sociétés, mais je dirais que la majorité travaille d'une manière ou d'une autre dans un domaine voué aux autochtones.

M. Dockstador: Je pourrais ajouter que, peu importe leur origine, nos diplômés retournent dans une collectivité autochtone.

Bon nombre de nos organisations sont gérées par des bénévoles. Par exemple, dans les zones urbaines et rurales, les centres d'accueil, qui sont les plus grandes organisations des services sociaux, sont entièrement gérés par des bénévoles. Ces derniers doivent être sensibles à leur concitoyens et à leurs besoins.

Même s'ils travaillent normalement chez GM, IBM, Xérox, etc., ils s'occupent en même temps de notre organisation; ainsi, quand ils ont du temps à consacrer au bénévolat, ils mettent leurs compétences au service de la collectivité. Il ne faut pas oublier cet aspect de la question.

M. Newhouse: Je voudrais faire une dernière observation. La démarche que nous adoptons est essentiellement fondée sur l'approche holistique de l'éducation chez les autochtones. Nous essayons de nous concentrer non seulement sur l'intellect, mais aussi sur les émotions, l'esprit et, dans la mesure du possible, le corps de la personne.

Mr. Bachand: I do agree on the holistic approach. In fact, it is applied everywhere in health and education. I also understand that aboriginal students who come from certain communities feel more at home at Trent University. However, my big concern is that there is a lot of misunderstanding between the white community and the First Nations. As long as white universities are going to be kept for white peoples and aboriginal universities for aboriginal peoples... I would prefer an interaction among universities. It is as if aboriginal students were kept in a closed environment.

I know that currently, aboriginals need tools to go back to I would have liked an interactive system whereby native students that those students have needs which are different from those of white universities which are a little more aboriginal so that there could be a certain mix with mutual respect, instead of educating people in an

À moins que je ne me trompe, c'est un peu faire une séparation entre les universités que de mettre les étudiants universitaires autochtones uniquement du côté des autochtones, même si je sais que cela va leur servir. Sachez que j'ai énormément confiance en la capacité des autochtones de se prendre en main, mais les grands serviteurs de la nation autochtone sont souvent allés à l'école des blancs aussi. Ils savent comment les blancs réagissent. J'aimerais que les grands serviteurs de l'état blanc puissent aller dans des communautés autochtones pour enrichir nos cultures respectives.

Alors, rassurez-moi un petit peu sur la capacité d'interaction entre les blancs et les autochtones, afin de briser les barrières qui nous divisent depuis trop longtemps, comme la Loi sur les Indiens. Il y a des lois qui s'appliquent aux blancs ailleurs.

Mr. Newhouse: I do want to assure you. The one statistic I can give you is that 80% of the students studying native studies at Trent are non-aboriginal students. So our classes are primarily made up of non-aboriginal people. A great deal of interaction occurs there. The non-aboriginal students learn a great deal about aboriginal society and how it operates and the issues, and learn how it feels to be a member of a minority group. We try to work on the basis of respect and creating that respect.

• 1630

The first-year course is a large course of about 250 students, and 80% of those students are non-aboriginals. Non-aboriginal students sometimes feel at a disadvantage because the first assignment is to go home, describe their homeland and tell us who the aboriginal people were who lived there, what languages they spoke and what issues they're facing. They feel at a disadvantage because the aboriginal people know all this and they don't, and therefore will get a poor grade on it.

The role is reversed a bit and suddenly they interact and find that their ideas are not well accepted because they're non-aboriginal. For the first time in their lives they're faced with the issue of how to get their views across to somebody who doesn't want to listen and is reacting not at the content but at who they are as people.

So some growth occurs at the same time, and usually by the end of two or three or four years we've made a lot of inroads. We focus a lot on building those sorts of partnerships. It is difficult at times to do that. Don or Tom can talk to you about that.

Prof. McCaskill: Briefly, this argument that you put forth, this ghettoization argument, is one we've heard for many years and I think we should lay it to rest. Certainly at Trent we should lay it to

Trent University is a white university—every university in Canada is a white university—and when native students come to any university in Canada, they interact a lot with aboriginal people. From its inception Trent has emphasized the interaction between the two groups. Even in the elders conference, where we have about 300 student volunteers, the majority interested in doing what you suggest they need to do are non-native. They want to understand the aboriginal reality and then go out and [Translation]

Unless I am mistaken, sending aboriginal students to aboriginal universities is a formal separation, even if I know that it will be beneficial. Let me tell you that I have a lot of confidence in the aboriginal peoples' ability to take care of themselves, but the great leaders of the First Nations have often attended white schools. They know how white people react, I would also like the main leaders of the white community to visit aboriginal communities to enrich their respective cultures.

So, I would like you to reassure me on the capacity for interaction between whites and aboriginals, so that we can get rid of the barriers which have been dividing us for too long, such as the Indian Act. There are laws that apply to whites elsewhere.

M. Newhouse: Je tiens à vous rassurer. Si je peux vous donner une statistique, 80 p. 100 des étudiants inscrits au programme d'études autochtones à l'Université Trent ne sont pas autochtones. Par conséquent, les non-autochtones sont majoritaires dans nos classes, et il y a beaucoup d'interactions. Les étudiants non autochtones apprennent beaucoup de choses sur la société autochtone, son fonctionnement et les questions qui l'intéresse; ils apprennent aussi comment on se sent quand on est membre d'un groupe minoritaire. Nous essayons de travailler dans le respect mutuel et nous créons ce respect.

En première année, nous avons un important effectif d'environ 250 étudiants, dont 80 p. 100 sont non autochtones. Ces derniers se sentent parfois défavorisés parce que le premier devoir consiste à retourner chez eux, décrire leur village natal, nous dire quel peuple autochtone y habitait, les langues que ce peuple parlait et les problèmes auxquels il est confronté. Ils se sentent défavorisés par rapport aux étudiants autochtones qui connaissent tout cela, et ils craignent par conséquent d'obtenir une mauvaise note.

Les rôles sont un peu renversés et subitement, ils interagissent et ils constatent que leurs idées ne sont pas bien acceptées parce qu'ils ne sont pas autochtones. Pour la première fois dans leur vie, ils sont confrontés à la question de savoir comment communiquer avec une personne qui ne veut pas écouter et qui réagit, non pas au contenu du message, mais au peuple dont le message fait partie.

Il y a donc un processus de croissance qui se déroule en même temps, et souvent, au bout de deux, trois ou quatre ans, nous avons beaucoup progressé. Nous nous attachons beaucoup à créer ce genre de partenariat. Parfois, c'est difficile. Don ou Tom peuvent vous en

M. McCaskill: Brièvement, depuis de nombreuses années, nous entendons invoquer votre argument sur la création des ghettos, et je pense qu'il faudrait en finir. À l'université Trent, nous devrions certainement le faire.

L'université Trent est une université blanche-comme toutes les universités canadiennes-et quand des étudiants autochtones s'inscrivent dans une université au Canada, ils interagissent beaucoup avec leurs semblables. Depuis sa création, Trent a mis l'accent sur l'interaction entre les deux groupes. Même à la conférence des anciens, où nous avons environ 300 étudiants bénévoles, la majorité des personnes intéressées par ce que vous proposez de faire ne sont pas

socialize with other people in their families, communities and organizations. So we don't ghettoize our students.

autochtones. Elles veulent comprendre la réalité autochtone et sortir pour fréquenter d'autres personnes et leur famille, leur collectivité

As we said in the paper, the aboriginal students tend to take native studies courses as opposed to going on to engineering, medicine, phys ed and all the other disciplines that now require aboriginal people to go into them. We've attempted to develop access programs to encourage them in the sciences and those kinds of things, but that is difficult to do because they don't feel at home. Work has to be done in those disciplines to maintain it, and that's one of the things that we do. In native studies we see ourselves as a bridge between aboriginal people and non-aboriginal people, between the non-aboriginal community and the aboriginal community. That's one of the roles that we play extensively.

Mr. Dockstador: I liked the way you put that question and the previous one because you talked about feelings and your fear. Fear is universal and that's something we can build on together—fear of being overcome by the mainstream.

Those of us who have been successful in community work and academic environments—in industry, government and so on—are saying two things very clearly at Trent. First, academic excellence is important. It is important for our people to understand the society we share with Canadians. Second, no one has to sacrifice their identity in order to achieve that success.

We're restoring the balance. As David talks about cross-cultural learning and experiences, and what it feels like to be a minority and be in another person's shoes—we're guiding that process so that nobody gets left out, so that native and non-native students realize that we can walk together, that we have to walk together. The-survival of our country and our way of life, whether aboriginal or non-aboriginal, depends on our ability to work cooperatively. No one should get swallowed in the mix.

• 1635

Mr. Newhouse: Just as an illustration, one of the exercises one of my colleagues does is ask the students to go home at Christmas, convince their parents that self-government is a good idea and then come back and report. We discuss that in a seminar in the second term. So, in the first term, they've been talking a great deal about this whole idea. Then suddenly they have to convince their parents and they get quite a dose of reality at that point.

M. Bonin (Nickel Belt): Merci, monsieur le président. D'abord j'aimerais mentionner que j'ai hâte de voir le compte rendu de cette réunion, parce que mon collègue du Bloc, dans sa dernière question, nous a donné un discours qui me semblait avoir une senteur fédéraliste. Je le félicite. Il y a de l'espoir.

[Traduction]

autochtones. Elles veulent comprendre la réalité autochtone et sortir pour fréquenter d'autres personnes et leur famille, leur collectivité et leurs organisations. Par conséquent, nous ne créons pas de ghettos parmi nos étudiants.

Comme nous l'avons dit dans le mémoire, les étudiants autochtones ont tendance à prendre des cours d'études autochtones au lieu de s'inscrire en génie, en médecine, en éducation physique et dans toutes les autres disciplines où l'on a besoin d'eux. Nous avons essayé de mettre au point des programmes d'accès pour les encourager à étudier les sciences et ce genre de choses, mais c'est difficile parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise. Ils faut déployer des efforts dans ces disciplines pour atteindre l'objectif visé, et c'est l'une des choses que nous faisons. Au département d'études autochtones, nous nous considérons comme un pont entre les autochtones et les non—autochtones, entre la collectivité autochtone et la collectivité non autochtone. C'est l'un des rôles que nous jouons activement.

M. Dockstador: J'ai aimé votre façon de poser cette question et la question précédente, parce que vous avez parlé des sentiments et de votre peur. La peur est universelle et nous pouvons la combattre ensemble—je parle de la peur d'être écrasé par la majorité.

Nous qui avons eu du succès dans le travail communautaire et en milieu universitaire—dans les secteurs industriel, gouvernemental, etc.—à l'université Trent, nous disons très clairement deux choses. Premièrement, l'excellence universitaire est importante. Il est important pour notre peuple de comprendre la société que nous partageons avec les autres Canadiens. Deuxièmement, personne ne doit sacrifier son identité afin de réussir.

Nous rétablissons l'équilibre. David a parlé de l'apprentissage et des expériences interculturels, et il a décrit ce que l'on ressent quand on est minoritaire et quand on se met à la place d'autrui—nous faisons en sorte que personne ne soit laissé pour compte, afin que les étudiants autochtones et non autochtones se rendent compte que nous pouvons et devons marcher ensemble. La survie de notre pays et de notre mode de vie, que nous soyons autochtones ou non, dépend de notre capacité de travailler main dans la main. Personne ne devrait y perdre son identité.

M. Newhouse: À titre d'exemple, l'un de mes collègues a un exercice qui consiste à demander aux étudiants d'aller chez eux à Noël, de convaincre leurs parents que l'autonomie gouvernementale est une bonne idée, et de revenir relater leur expérience. Nous en discutons dans le cadre d'un atelier au deuxième trimestre. Ainsi donc, au premier trimestre, les étudiants parlent abondamment de cette idée. Ensuite, on leur demande subitement de convaincre leurs parents, et à ce moment—là, ils sont directement confrontés à la réalité.

Mr. Bonin (Nickel Belt): Thank you, Mr. Chairman. First of all, I would like to mention that I can't wait to read the minutes of this meeting, because my colleague from the Bloc, in his last question, made a speech which seemed to have a federalist flavour. I congratulate him for that. There is hope.

I'm very interested in education for many reasons. One of them is that I am a school drop-out. I became a mature student and came back and did the things you talk about. For that reason on this committee I'm very interested in post-secondary education, but my main focus is before that. I'll admit that from the start. So I'd be interested in finding out if you have statistics as to where your students came from, how far from the main centres.

My main concern is the ones who do drop out, the ones who, like me, quit school at 16 and may not have the opportunity to come back as mature students. We ask ourselves why we don't have more doctors. I could have become a lawyer, but I couldn't have become a doctor because I have no high school. I don't have the tools necessary even as a mature student to become these things. I'm convinced, although it's important for this-committee to focus on post-secondary education, that's not where a solution is. It's pre-school and attitudes of communities toward education.

I, for one, have never blamed anyone but myself for having dropped out. I took the blame, and I expect others to take the blame when they do so. But I know there are communities where the blame is not with the individual. That's the person I want to help.

So my question is if I'm so concerned about these individuals, and I am, and you are people who work in the field, I'm ready to spend an awful lot of time trying to find solutions. I want to know what the universities are doing to try to find solutions to help those people who at five or six years old can't wait to be 16 to get out of school. I know the feeling. How do we help these people? If we can find something with this committee, I'm going to feel awfully good about having sat here. Can you help us with this?

Mr. Dockstador: Yes. That gets to the crux of what we're trying to talk about because the principles I just outlined for this gentlemen are the same ones that apply to other situations and why I talk about the seven stages of life.

The whole idea behind education, particularly in the 20th century, has been around—I believe it was mentioned beforeassimilation. What we're saying very clearly is that in order to address the problem assimilation is not necessarily the answer. Assimilation was tried in this country by the efforts of the government, along with religious and educational institutions. It has a direct cause and effect on what's happened to people, our people, aboriginal people, throughout Canada.

What we're trying to do is to reverse that without the anger. At one point I was a very angry person and ready to fight wherever I needed to fight. The whole idea behind that fighting was that I was frustrated with the idea that no matter how much I tried to operate in mainstream society, I couldn't do it. There was always something in la société, je n'y parvenais pas. Il y avait toujours des obstacles. the way.

[Translation]

Je m'intéresse beaucoup à l'éducation pour bien des raisons. La première en est que je suis un décrocheur. Je suis devenu étudiant-adulte et le suis revenu faire tout ce que vous avez mentionné. Pour cette raison, au sein de ce comité, je m'intéresse beaucoup à l'enseignement postsecondaire, mais principalement à la phase antérieure. Je l'admets dès le départ. Ainsi donc, je voudrais savoir si vous avez des statistiques concernant le lieu d'origine de vos étudiants et la distance par rapport aux principaux centres.

Je me préoccupe principalement du cas des décrocheurs, c'est-à-dire de ceux qui, comme moi, abandonnent l'école à 16 ans et qui n'ont peut-être pas l'occasion de revenir comme étudiant-adulte. Nous nous demandons pourquoi nous n'avons pas plus de médecins. J'aurais pu devenir avocat, mais je n'aurais pas pu devenir médecin parce que je n'ai pas terminé mes études secondaires. Je n'ai pas les outils nécessaires, même en temps qu'étudiant-adulte, pour accéder à ces professions. Je suis convaincu, bien qu'il soit important pour le comité de se concentrer sur l'enseignement postsecondaire, que là n'est pas la solution. Celle-ci réside dans la période préscolaire et dans les attitudes des collectivités face à l'éducation.

Personnellement, j'ai toujours pensé que j'étais responsable de mon décrochage. J'en ai assumé la responsabilité, et je m'attends à ce que les autres décrocheurs en fassent autant. Toutefois, je sais qu'il existe des collectivités où les décrocheurs ne sont pas responsables de leur décrochage. Ce sont ces derniers que je voudrais aider.

Par conséquent, étant donné que je suis si préoccupé par ces décrocheurs et que vous travaillez dans le domaine, je suis prêt à consacrer beaucoup de temps à la recherche de solutions. Je veux savoir ce que les universités font pour essayer de trouver des solutions afin d'aider ces jeunes qui, à 5 ou 6 ans, ont déjà hâte d'en avoir 16 pour quitter l'école. Je sais ce qu'ils ressentent. Comment pouvons-nous aider ces personnes? Si nous pouvions trouver une solution au sein de ce comité, je me sentirais très satisfait d'y avoir participé. Pourriez-vous nous aider?

M. Dockstador: Vous touchez-là au coeur même de ce que nous essayons de dire, car les principes que je viens de souligner à l'intention des députés sont les mêmes qui s'appliquent à d'autres situations, et c'est pour cela que je parle des sept étapes de la vie.

Le grand problème de l'éducation, surtout au XXe siècleje pense qu'on l'a déjà dit-est celui de l'assimilation. Nous disons très clairement qu'afin de remédier au problème, l'assimilation n'est pas nécessairement la réponse. Elle a été imposée dans ce pays par le gouvernement, de concert avec les institutions religieuses et éducatives. Elle a été la cause directe de ce qui est arrivé à notre peuple, le peuple autochtone, partout au

Nous essayons maintenant de réprimer notre colère pour remédier à cette situation. À un moment donné, j'étais furieux et prêt à combattre partout où cela était nécessaire. J'étais en colère parce que, peu importe les efforts que je déployais pour fonctionner dans

[Traduction]

• 1640

Then I began to look at it. What was in the way? It was just exactly what you said, my own lack of education. It's very interesting because I too have a story. I was told when I was working on my graduate degree by someone I considered to be an elder that when I succeeded in education, when I got the degrees I was struggling for—and that's what I was struggling with and I was getting ready to drop out of that system too—then I would have the piece of paper that mainstream society respects and then I could stand eyeball to eyeball with that person across from me and I could say we should put the paper aside because it's not that important.

The elder who taught me that was not a native. He was from your society, and I respect that man to this day and acknowledge his contribution towards my success. But at no time did he ever tell me that in order to succeed I would have to give up my background as an Hungwehoweh person. No, I didn't have to do that.

So, for example, in its support of community members who come in, Trent supports such efforts as the friendship centres, a secondary school program whereby basically in three friendship centres in Ontario three alternative high schools are being run, one in London, one in Fort Erie and one in Sudbury.

They're being worked as joint partnerships between local school boards and friendship centres to deliver a program that has both sensitivity awareness of the youngsters who are coming into school—and by the way they are at risk in some cases and there are also adult learners who are in these schools—and the idea the two systems got together and addressed that.

By virtue of what Trent is doing in terms of encouraging our involvement, we bring that to Trent and they in turn also share that because we're asked to speak in the classrooms too. So there is that ongoing development. But I can't kid you. It is just that. It's developing and that's why we're coming here, to let you know after 25 years we've built something here and we want to continue to do that.

Mr. Newhouse: I'd like to respond to that. I just want to say there are a couple of things one can do. One can begin to try to break that relationship between education and assimilation.

Mr. Bonin: My question wasn't related to assimilation because I don't believe in assimilation. I believe in autonomy for your nations.

Mr. Newhouse: But I think there is that link. For a very long time the education system was used as a vehicle for assimilation in the aboriginal communities.

Mr. Bonin: That's what has to change.

Mr. Newhouse: That's right. So it has to change. People still see that link. I think we have at least to face one of the realities. The majority of teachers within the aboriginal community in the primary and secondary school levels are non-aboriginal and will remain so for the forseeable future.

I have a graduate student who is looking at the whole question of the non-aboriginal teacher in the aboriginal environment and is writing a thesis on it. He's finding there's no preparation for non-aboriginal people going into aboriginal

Ensuite, je me suis mis à réfléchir. Quels étaient ces obstacles? C'était exactement ce que vous avez dit: mon propre manque d'éducation. C'est très intéressant parce que, moi aussi, j'ai une histoire. Quand j'ai préparé mon diplôme de deuxième cycle, quelqu'un que je considérais comme un aîné m'a dit que, quand je réussirai dans mes études, quand j'obtiendrai les diplômes pour lesquels je luttais—car c'est pour cela que je luttais et je m'apprêtais à décrocher également de ce système—j'aurai alors le bout de papier que l'ensemble de la société respecte, je pourrai me comparer à n'importe quel autre diplômé, et je pourrai l'inviter à mettre le diplôme de côté parce qu'il n'est pas si important.

L'aîné qui m'a appris cela n'était pas autochtone. Il était membre de votre société; je le respecte jusqu'à ce jour et je reconnais sa contribution à mon succès. Cependant, il ne m'a jamais dit qu'afin de réussir, je devrai renoncer à mon identité en tant que Dongwayhoway. Non, je n'étais pas obligé de le faire.

Ainsi donc, par exemple, afin d'aider ces étudiants autochtones, l'Université Trent appuie notamment des initiatives telles que les centres d'accueil, un programme d'études secondaires qui permet essentiellement à trois centres d'accueil ontarien de dispenser des cours d'enseignement secondaire à London, Fort Erié et Sudbury.

Ces cours sont offerts dans le cadre d'un partenariat entre les commissions scolaires locales et les centres d'accueil afin de sensibiliser les jeunes élèves qui s'y inscrivent—et, soit dit en passant, certains d'entre eux ont des besoins spéciaux et d'autres sont des adultes; les deux systèmes se sont donc entendus pour mener cette initiative.

L'Université Trent encourage notre participation et nous donne l'occasion d'intervenir également dans les salles de classe. Les choses évoluent constamment. Ce n'est pas une blague. C'est exactement çà. Les choses évoluent et c'est pour cela que nous venons ici pour vous informer qu'après 25 ans, nous avons bâti quelque chose et nous voulons continuer dans la même voie.

M. Newhouse: Dans le même ordre d'idée, je veux simplement ajouter qu'il y a un certain nombre de choses que l'on peut faire. On peut commencer par dissocier l'éducation et l'assimilation.

M. Bonin: Ma question ne portait pas sur l'assimilation parce que je n'y crois pas. Je crois à l'autonomie de vos nations.

M. Newhouse: Mais je pense qu'il existe un lien. Pendant très longtemps, le système éducatif a été utilisé pour assimiler les collectivités autochtones.

M. Bonin: Voilà ce qu'il faut changer.

M. Newhouse: C'est exact. Il faut donc que cela change. Les gens voient encore ce lien. Je pense que nous devons au moins faire face à l'une des réalités. Dans les collectivités autochtones, la majorité des enseignants des niveaux primaire et secondaire ne sont pas autochtones, et la situation ne va pas changer dans un avenir proche.

J'ai un étudiant de second cycle qui étudie la question des enseignants non autochtones dans un environnement autochtone afin de rédiger une thèse. Il constate que ces enseignants ne sont pas préparés pour enseigner dans les écoles autochtones.

which local first nations' communities, local aboriginal communities, can orient teachers on an ongoing basis to ensure they're sensitive to community goals and norms and sensitive to an understanding of community culture on that. That's very important.

Mr. Bonin: Yes, these are the things we're familiar with. My concern is first of all about the aboriginal student who lives in Sudbury, drops out and has to take the same blame I'm taking. It was my fault because the facilities are there, the services are there.

I'm concerned about the student in Attawapiskat. Maybe there's a very good system there, but I know in Manitoulin it's the same thing as in Sudbury, a good system. They can survive and if they drop out, they'll have to take some of the blame. If we can't bring those students to Sudbury, London or Toronto or wherever they want to go to continue, is it for the same reason we can't get teachers to go to teach there?

• 1645

As a former school trustee, and I'm going back a few years, I know that when we fired a teacher, sometimes for serious reasons, the only place they could get a job was with Indian Affairs. That was an injustice but it was that teacher or none at all. Unless we focus on taking a child and bringing him or her to graduation and to teaching in their own community, we'll sit here forever and we'll still have the success stories at Trent.

There will always be success stories, but I think more people are suffering than succeeding, and that's what we have to focus in on—the poor individual who will suffer for the rest of his or her life because they didn't have the chance, because society didn't offer that opportunity.

Mr. Dockstador: Now you're beginning to zero in on the reasoning behind continuing to support successful efforts that reach aboriginal people. No one feels more frustrated than those of us who work in social services among those people, all the way from northern remote communities right into the streets of Ottawa.

I can go out tonight and run across street people who are living under grates - my own people. I see those people when they come in and ask for help. They will increasingly ask for help as we succeed. When we're able to say I understand where you're coming from. . . We have to tell them the very thing that you said—that I was there too, but I got out and I'm willing to come back and help you to get out.

Matthew Coon Come—notwithstanding the political implications of such a statement in front of a member of the Bloc Québécois—is working in his own community and is helping his own people as a symbol. To native people, symbols are really important.

Those symbols don't have to be Matthew Coon Come on behalf of the whole Cree people in Quebec. They can be that local executive director at a friendship centre or that local Métis leader in the prairie provinces. It can be someone who is there, who provides a symbol of hope and is willing to roll up his or her sleeves to help overcome this problem.

[Translation]

Aboriginal Education

schools. That's very important as there needs to be some way in C'est très important, car les collectivité autochtones doivent trouver le moyen d'orienter constamment les enseignants pour les sensibiliser aux objectifs, aux normes et à la culture de la communauté. C'est très important.

> M. Bonin: En effet; ce sont des choses que nous connaissons. Je pense d'abord à l'étudiant autochtone qui vit à Sudbury, abandonne l'école et doit assumer la même responsabilité que moi. J'ai eu tort de décrocher parce que les installations et les services existent.

> Je pense à l'élève d'Attawapiskat. Il y a peut-être un très bon système là-bas, mais je sais qu'à Manitoulin comme à Sudbury, il y un bon système. Les étudiants peuvent survivre, et s'ils décrochent, ils devront en assumer une part des responsabilités. Si nous ne pouvons pas amener ces étudiants à Sudbury, London ou Toronto, peu importe où ils veulent poursuivre leurs études, est-ce pour la même raison que nous ne pouvons pas obtenir d'enseignants pour y enseigner?

> J'ai été conseiller scolaire il y a quelques années, je sais que, quand nous renvoyons un enseignant, parfois pour des raisons graves, le seul endroit où il pouvait obtenir un emploi était le ministère des Affaires indiennes. C'était injuste, mais on n'avait pas le choix. À moins que nous nous engagions à suivre les élèves jusqu'à ce qu'ils terminent leurs études et à les instruire dans leur propre collectivité, la situation ne changera pas et l'Université Trent connaîtra encore du succès.

> Il y aura toujours des expériences couronnées de succès, et je pense que les échecs sont plus nombreux, et c'est là-dessus que nous devons nous concentrer-le pauvre élève qui souffrira pour le restant de sa vie parce qu'il n'a pas eu de chance, parce que la société ne lui a pas donné l'occasion de s'en sortir.

> M. Dockstador: Maintenant, vous commencez à toucher du doigt la raison pour laquelle il faut continuer à appuver les bonnes initiatives visant à atteindre les autochtones. Nul ne se sent plus frustré que ceux d'entre nous qui travaillent dans les services sociaux aux autochtones, depuis les collectivités éloignées du nord jusque dans les rues d'Ottawa.

> Je peux sortir ce soir et rencontrer des clochards qui vivent sous des boîtes-des gens de mon peuple. Je les vois quand ils viennent demander de l'aide. Ils vont en demander de plus en plus à mesure que nous réussirons. Quand nous serons capables de dire que nous comprenons leur situation... nous devons leur dire exactement ce que vous avez mentionnez—que nous sommes passés par là, mais que nous nous en sommes sortis et que nous sommes disposés à revenir les aider à s'en sortir.

> Matthew Coon Come-nonobstant les implications politiques d'une telle déclaration devant un député du Bloc québécois-travaille dans sa propre communauté et aide son peuple en étant un symbole. Pour les autochtones, les symboles sont vraiment impor-

> Il ne faut pas nécessairement être Matthew Coon Come pour être un symbole chez tous les Cris du Québec. Le directeur général d'un centre d'accueil local ou le dirigeant métis d'une localité des Prairies peuvent aussi être des symboles. Il en est de même qu'une personne qui est là, qui représente l'espoir et qui est disposée à retrousser ses manches pour aider à régler ce problème.

It took a while to create the problems among aboriginal people and it will take a while to pull out of that. In terms of what Trent does, it's that sensitivity to the problem rather than sloganeering around the social ills and health problems that we have. By providing a real education, people can return and help. Those people are aboriginal and non-aboriginal alike, and a lot of them have come from Trent.

Mr. Bonin: As a last request, could I ask that you give an assignment to your students, telling us how to help the people they left behind, and submit it to this committee for our record? I would be interested in knowing what your students have to say about the friends they left behind.

Mr. Murphy (Annapolis Valley—Hants): Thank you for your presentation.

When you were talking about the program in native studies, I thought you were talking about...I taught at university and I thought you were talking about a concentration like a major. Are you?

Okay. So the students are taking courses in the rest of the university, but majoring in. . . And the PhD program is built on the same avenue. Good.

The other thing was a remark you made. It may have been a slip of the tongue, but you talked about the canoe and the boat. You said Canadians and aboriginal, but then you added Quebec.

Mr. Dockstador: In our way of seeing things, in terms of the four colours of man, we deal primarily with a white system, whether it is called Quebec or Čanada. I was being respectful of the Bloc Québécois member here.

• 1650

Mr. Murphy: My question is something along these lines: is the predominance of people who come to the native studies program from a particular reserve, for instance? If that were the case, then what are the qualities of education at that reserve that seem to be moving young people forward to a post-secondary education?

We are trying to discover those qualities that are out there. What are some of the ingredients at the elementary and secondary level that bolster the self-esteem of people to move on to further education?

Now, as to those ingredients, you may not have that answer now, but you may be able to give us something on one of the groups or schools we may want to look at.

We want to look at winners.

Prof. McCaskill: There are a number of aboriginal communities that have tended to send more students to us than others, for example, the Six Nations reserve near Brantford and the Tyendinaga, some of the southern Ontario reserves, partly because they're close and they're large.

But in addition to that, in terms of sorting out some of those factors, they tend to be communities that have essentially done what we've done, that is, to integrate aboriginal curriculum into the training of their children.

[Traduction]

Il a fallu du temps pour créer des problèmes parmi les autochtones, et il en faudra pour remédier à la situation. Quant à l'Université Trent, nous sensibilisons les gens au problème au lieu de véhiculer des slogans sur les problèmes sociaux et les problèmes de santé qui nous affligent. Si nous dispensons une bonne éducation, les gens vont retourner aider les autres. Ces gens—là sont autochtones et non autochtones, et bon nombre d'entre eux viennent de notre université.

M. Bonin: Pour terminer, puis—je vous demander de donner à vos étudiants un devoir qui consiste à nous dire, dans le cadre d'un mémoire qui sera consigné dans notre procès—verbal, comment ils aident les personnes qu'ils ont laissées dans leur communauté? J'aimerais bien savoir ce que vos étudiants ont à dire de leurs amis qui sont restés au village.

M. Murphy (Annapolis Valley — Hants): Je vous remercie pour votre exposé.

Quand vous parliez du programme d'études autochtones, je pensais que vous parliez de... J'ai enseigné à l'université et j'ai pensé que vous parliez d'une concentration comme une spécialisation. Est-ce le cas?

Très bien. Ainsi donc, les étudiants prennent des cours dans d'autres départements, mais ils se spécialisent en. . . Et le programme de doctorat est conçu de la même façon. Bon.

Je reviens sur une observation que vous avez faite. C'était peut-être un lapsus, mais vous avez parlé du canot et du bateau. Vous avez parlé des Canadiens et des autochtones, mais vous avez ajouté le Ouébec.

M. Dockstador: Dans notre façon de voir les choses, en ce qui concerne les quatre couleurs de l'homme, nous sommes essentiellement confrontés à un système blanc, qu'il s'agisse du Québec ou du Canada. C'était par respect pour le député du Bloc québécois ici présent.

M. Murphy: Ma question est à peu près la suivante: est-ce que les étudiants qui s'inscrivent au programme d'études autochtones viennent plus particulièrement d'une réserve donnée, par exemple? Si tel était le cas, quelles sont les qualités du système d'enseignement dans cette réserve qui semblent inciter les jeunes à poursuivre des études postsecondaires?

Nous essayons de découvrir ces qualités. Quels sont les facteurs qui contribuent à accroître l'estime de soi chez les élèves du primaire et du secondaire et les incitent à poursuivre leurs études?

Eh bien, en ce qui concerne ces facteurs, vous pouvez ne pas répondre maintenant, mais vous pourriez nous parler de l'un des groupes ou de l'une des écoles que nous examinerons.

Nous voulons étudier les expériences réussies.

M. McCaskill: Certaines collectivités autochtones ont tendance à nous envoyer plus d'étudiants que d'autres, par exemple, la réserve des Six Nations près de Brantford, celle de Tyendinaga, et certaines réserves du Sud de l'Ontario, notamment parce qu'elles sont proches et plus importantes.

En outre, toujours en ce qui concerne les facteurs positifs, ce sont des communautés qui ont fait essentiellement ce que nous avons fait elles ont intégré les études autochtones dans la formation de leurs enfants.

In other words, when a child goes to elementary school, he or she can meet themselves in their curriculum, so they have a sense of self-esteem and pride in their heritage that they can then blend with the academic subjects.

· As a result they tend to do better in the academic subjects, therefore get better grades and therefore aspire to post-secondary education.

So it's the bands that have taken control of their own schooling, have integrated culturally based curriculum and blended it with the conventional subjects. Those have been the ones that have tended to send students to Trent, although we also get them from the far north. We've had a number of students from the Attawapiskat Band, for example, and they face different kinds of issues.

You're quite right that there's a different set of issues in the north that are more severe. But that same issue of being a winner will work in the Attawapiskat Band as it did in the Six Nations, that is, they will meet themselves in the curricula. There need to be curricula developed in those schools that allows them to feel good about themselves.

The other factor is the interaction between natives and nonnatives when they go on to high school in a nearby city, for example, Brantford or Cayuga. It is positive because the students are able to meet the white students on an equal basis. They come from a secure background, not only academically but also in terms of their own feelings about themselves and their own heritage, and then they can move on. Those are the "winner" students we find we have.

Mr. Murphy: I would just like to follow up on that. You mentioned the other issue we often hear about. In those schools where they are sending more students to your program, is there a higher ratio of native teachers for the student population? In addition, do some of those schools have in-service orientation programs for non-native teachers prior to letting them teach in the classroom?

Mr. Dockstador: Basically the support is built in. In terms of any student succeeding, what we're talking about is a support system that's built around achieving success.

So, for example, in the communities Don has talked about, those support systems come in terms of the existing ability to succeed within the community, work with the systems and still understand the background without having fallen prey to the disintegration of that aboriginal society.

That has happened among the Iroquois people throughout history. History tells us that if you talk to us about self-governance as Iroquois people, as Hungwehoweh people, we're going to tell you we never lost it. We know who our chiefs are and we know what clans we come from. We have our names and our family support structures that are built into those communities.

[Translation]

Autrement dit, quand un enfant s'inscrit à l'école primaire, il peut se reconnaître dans son programme; cela lui-donne de l'estime de soi et de la fierté à l'égard de son patrimoine, et il peut ainsi mieux assimiler les autres matières.

Par conséquent, ces élèves ont tendance à mieux comprendre les matières scolaires, à obtenir de meilleures notes et à aspirer aux études postsecondaires.

Ce sont donc les bandes qui ont pris en charge l'éducation de leurs enfants et intégré les matières culturelles dans les programmes scolaires traditionnels. Ces bandes ont tendance à envoyer des étudiants à l'Université Trent, même si nous recevons également des étudiants venant du Grand-Nord. Par exemple, certains viennent de Ahawapiskat Band, et ils sont confrontés à des problèmes différents.

Vous avez parfaitement raison de dire que dans le nord, les problèmes sont différents et plus graves. Mais les facteurs de succès sont les mêmes que l'on soit à Ahawapiskat Band ou aux Six Nations: il faut que l'étudiant se reconnaisse dans le programme. Dans les écoles, les programmes doivent être conçus de telle manière que les élèves soient fiers de leur identité.

L'autre facteur est l'interaction entre les autochtones et les non autochtones dans les écoles secondaires des villes voisines, par exemple, à Brantford ou à Cayuga. Il s'agit d'un facteur positif parce que les élèves autochtones sont capables de traiter d'égal à égal avec leurs camarades blancs. Ils ont un solide bagage, non seulement du point de vue scolaire, mais aussi du point de vue de leur identité et de leur culture, et ils peuvent ainsi avancer. Ce sont-là les étudiants «gagnants» que nous avons.

M. Murphy: Je voudrais continuer dans la même veine. Vous avez mentionné l'autre problème dont nous entendons souvent parler. Dans les écoles qui envoient plus d'étudiants dans votre programme, les enseignants autochtones sont-ils plus nombreux? De plus, certaines de ces écoles offrent-elles des programmes d'orientation sur le tas aux enseignants non autochtones avant de leur permettre d'enseigner?

M. Dockstador: L'appui est essentiellement inhérent au système. Pour ce qui est de la réussite des élèves, nous disons que le système de soutien vise à assurer le succès.

Ainsi, par exemple, dans les collectivités que Don a mentionnées, on veille à ce que l'élève puisse réussir dans son milieu, travailler avec le système et comprendre encore son patrimoine sans subir la désintégration de la société autochtone.

Au fil des ans, cela s'est produit chez les Iroquois. L'histoire nous apprend que si vous parlez de l'autonomie gouvernementale du peuple iroquois au peuple Hungwehoweh, nous allons vous dire que nous ne l'avons jamais perdue. Nous savons qui sont nos chefs et quels sont les clans dont nous faisons partie. Nos noms et nos structures d'aide à la famille existent déjà dans ces collectivités.

1655

In other communities with other nations, those nations and their disintegrated as a result of a number of things having to do with the événements qui se sont produits dans l'histoire de ces nations. history of those particular people.

Dans des collectivités appartenant à d'autres nations, les valeurs, value systems, their belief systems and their language systems have les croyances et les langues se sont désintégrées par suite des

What ends up happening is that the support system erodes, so therefore the success is not there. In fact it is part of the solution to the northern problem.

When people go back into their own communities to teach there, or whether they be administrators or elected officials, they tend to become role models within those communities. So then the kids have that hope to latch onto. It's the beginning of the rebuilding of a support system that used to be there, but through a series of things that have happened has eroded to such a great extent that there are severe problems now.

We generally call that healing. Healing has to occur for our own people. Healing has to occur and be seen by aboriginal people as occurring in mainstream societies too.

So we take away the mystification of the severity of the problems that exist. We bring it down to a, hey, Joe, we could really work this out, whether Joe is Joe's friend or a supporter, an aboriginal or a non-aboriginal. The idea that there's sensitivity and understanding there is going to overcome the problem.

Mr. Newhouse: Two years ago I did a study at the Six Nations for the Royal Commission on Aboriginal Peoples on the development of the economy there. I also looked at the educational system. I also come from that reserve.

The educational system at the Six Nations is based on two fundamental ideas. The first is that the system is designed to develop a positive Iroquoian identity. It's to get people to think positively about themselves.

Secondly, it's to provide them with skills that will enable them to participate in the mainstream economy or in the economy on the local reserve.

So it has that dual objective that I think is very important. Over about a 40-year period they've worked very hard at trying to ensure they meet those objectives.

I can't emphasize enough the importance of developing that positive identity and reinforcing it at every stage of the game and every stage of the whole process.

The pressures that one is faced with as an aboriginal person in Canada are enormous. I mean, we as aboriginal people, to some extent, are at the bottom of the social totem pole, if I can use that expression. Even immigrants who come to Canada learn very quickly that they can look down upon us.

So faced with that overwhelming pressure it is very, very difficult. Even I at times found it very difficult to say that I taught native studies because of what people would think about that.

I'm highly educated. I have a degree in computer science. I have an MBA from the Western business school. I've gone through all of that. Even then it's still difficult to get rid of that idea.

So we need a system that's going to support people. That means moving away from that assimilationist approach to education. That means that I still can be an aboriginal person, an Iroquois person and a professor.

[Traduction]

En fin de compte, si l'on n'obtient pas de succès, c'est que le système de soutien s'érode. En fait, c'est en partie la solution aux problèmes du Nord.

Lorsque les gens retournent dans leur propre collectivité pour y enseigner, pour y être administrateurs ou représentants élus, ils deviennent généralement des modèles pour la population locale. Cela donne un espoir aux jeunes. On peut de cette façon commencer à rebâtir le système d'aide qui existait auparavant mais qui s'est érodé pour toutes sortes de raisons dans une très grande mesure, ce qui a posé les problèmes graves qui existent maintenant.

C'est ce que nous entendons généralement par le terme «guérir». Notre propre peuple doit guérir. En outre, les autochtones doivent constater que cette guérison se produit aussi dans l'ensemble de la société.

Ce que nous faisons, c'est démystifier la gravité des problèmes. Nous disons à tous, autochtones ou non autochtones, qu'il est possible de les régler. Le problème peut être surmonté si les gens sont sensibilisés et s'ils comprennent.

M. Newhouse: Il y a deux ans, j'ai réalisé pour le compte de la Commission royale des peuples autochtones une étude sur le développement de l'économie aux Six nations. J'ai également étudié le système d'enseignement. En outre, c'est de cette réserve que je viens.

Aux Six nations, le système d'enseignement se fonde sur deux principes fondamentaux. Premièrement, le système est conçu de façon à développer une identité iroquoise positive. Il vise à amener les gens à se voir eux-mêmes de façon positive.

Deuxièmement, le système offre aux gens des compétences qui leur permettront de s'intégrer à l'économie générale ou à l'économie locale de la réserve.

Le système a donc un objectif double très important. Depuis une quarantaine d'années, on a fait de grands efforts pour essayer d'atteindre ces objectifs.

Je ne saurais trop insister sur l'importance de développer cette identité positive et de la renforcer partout, dans tout le processus.

Les autochtones subissent des pressions énormes au Canada. J'entends par là que nous, les autochotones, nous sommes, dans une certaine mesure, tout en bas du totem qui représente l'échelle sociale, si vous me permettez cette image. Même les immigrants qui arrivent au Canada apprennent très vite à nous regarder de haut.

Cette pression écrasante nous rend la vie très très difficile. À certains moments, j'ai même trouvé difficile de dire que je donnais des cours dans le domaine des études autochtones, car je craignais l'opinion des gens.

J'ai fait des études supérieures. J'ai un diplôme en informatique. J'ai également une maîtrise d'administration des affaires à l'école commerciale de Western. Néanmoins, j'ai encore de la difficulté à me débarrasser de cette idée.

Nos gens ont donc besoin d'un système de soutien. Pour cela, il faut cesser de voir l'enseignement sous l'angle de l'assimilation. Cela signifie qu'il m'est possible d'être à la fois un autochtone, un Iroquois et un professeur.

Prof. McCaskill: I have one last point on the point you raised because I think it's important. I teach a course in native education and one of the things we have found in the studies we've done is that...

You've pointed your finger at two critical areas. One is the role model that native teachers provide and the need for teacher education programs.

But the other is the in-service training required for all teachers who are teaching native students, or even teaching non-native students about native culture, which I think is also an important need in our mainstream schools.

We found that no matter how well the curricula are developed in terms of cross-cultural curricula and in terms of a solid understanding of native people, those curricula were not filtering down to the local schools or the boards of education libraries. So the teachers were frustrated. Even if they wanted to develop a curriculum and teach a unit on, say, aboriginal students, or whatever it is, to non-native students or native students, there wasn't the material and they didn't feel competent to do it. They also didn't feel they had the in-service training to be able to do it.

• 1700

So they had those two strikes against them. First, they'd go to the library; they wouldn't find the books; they'd be 20 years old; they'd have all the stereotypes we worry about. People weren't ordering the books for the school libraries, for the boards of education libraries. Secondly, they'd be hesitant because they didn't feel they had the in–service training to be able to teach the units.

Thirdly, they have tended to focus on the material side of culture. They taught what I call a museum approach to culture. They talked about the way Indians lived, the tepees, the canoes and all that stuff. They missed out entirely the social side of the curriculum.

They needed help to actually teach the curriculum. They just did not want to spend the time developing a brand new curriculum that would take a great deal of work. So they needed support in terms of curriculum consultants who were familiar with them and could come into the classroom or help them develop the curriculum.

Only with those kinds of things in place can you actually think there will be an impact at the classroom level with the teacher teaching these kinds of material.

Mr. Taylor (The Battlefords—Meadow Lake): I think you've begun to answer my question. I'd like to continue on this for just a little bit because we're discovering from what you're saying that there's a fair bit of success in the educational areas where there is aboriginal control or aboriginal influence over the process.

[Translation]

M. McCaskill: J'ai une dernière remarque à faire sur le sujet que vous avez abordé, car c'est important. Je donne un cours dans le domaine des études autochtones et, dans les études que nous avons réalisées, nous avons constaté que. . .

Vous avez mis le doigt sur deux éléments essentiels. Tout d'abord, il y a ce rôle de modèle que jouent les enseignants autochtones et le besoin de mettre en place des programmes pour former des enseignants.

Mais il y a aussi le fait qu'il faut donner à tous les enseignants qui travaillent auprès d'étudiants autochtones une formation en milieu de travail, ou même leur donner l'occasion d'enseigner la culture autochtone à des étudiants non autochtones, car il existe un besoin important à cet égard dans les écoles canadiennes.

Nous avons constaté que, peu importe la qualité du programme de cours, qu'il s'agisse d'apporter une dimension interculturelle ou de faire bien comprendre les peuples autochtones, ces programmes n'arrivent pas à être diffusés auprès des écoles locales ou des conseils scolaires. C'est donc frustrant pour les enseignants. Même s'ils voulaient mettre au point un programme de cours et donner un cours sur les cultures autochtones, à des étudiants autochtones ou non-autochtones, ils n'avaient pas les documents nécessaires et n'estimaient pas avoir les compétences voulues. Ils ne croyaient pas non plus avoir la formation pratique qui le leur permette.

Leur handicap était donc double. Premièrement, ils ne trouvaient pas les livres dans les bibliothèques, ou bien il s'agissait d'ouvrages datant de 20 ans qui posaient un problème de stéréotype. Personne ne commandait les livres nécessaires dans les bibliothèques scolaires ou dans celles des conseils scolaires. Deuxièmement, les enseignants hésitaient car ils ne croyaient pas avoir toute la formation pratique nécessaire pour enseigner ces cours.

Troisièmement, ils ont généralement accordé davantage d'attention au côté matériel de la culture. C'est ce que j'appelle l'enseignement muséologique de la culture. Ils ont parlé de la façon dont les Indiens vivent, des tipis, des canots, etc. Ils sont complètement passés à côté de l'aspect social du programme d'enseignement.

En fait, ces enseignants avaient besoin d'aide pour dispenser le programme de cours. Ils ne voulaient pas mettre au point un nouveau programme de cours car cela aurait exigé énormément de travail. Il leur fallait l'aide d'experts dans le domaine, des gens qui les connaissent et puissent venir en classe, ou qui puissent les aider à élaborer le programme de cours.

Ce n'est qu'une fois tout ce mécanisme en place qu'on peut commencer à penser qu'un tel enseignement pourra avoir un effet quelconque sur les élèves.

M. Taylor (The Battlefords—Meadow Lake): Vous avez répondu en partie à ma question. Permettez-moi de poursuivre encore dans la même veine car, d'après ce que vous dites, nous constatons que cet enseignement a été assez fructueux lorsqu'il relève du contrôle des autochtones et que les autochtones peuvent influencer le processus.

With more and more communities taking control onreserve, there's a greater possibility of success at the secondary level. But over the years, for whatever reason-social, economic, political or assimilationist theories—people have communities. They've moved to cities like Toronto, Winnipeg, Vancouver, Saskatoon and Regina and have obtained their education, if they've obtained an education, through the provincial school systems. As a result, they're either dropping out or concluding a provincial school system prior to trying to obtain the financing to go through to a post-secondary education.

Now, how do we find ways to ensure the support systems are in place for those aboriginal people forced to accept the provincial system, whether it be in a neighbouring community to the one they're in, which is probably easier, or in one that's subject to the Toronto Board of Education or the Winnipeg Board of Education or whatever?

Prof. McCaskill: In fairness to the provincial systems, they are making some changes. For example, they have branches focused on aboriginal education. They are developing curricula that are native-specific. But I don't think it's nearly enough and the drop-out problem is still emerging, especially in the prairie cities and western Canada. There need to be, for example, the kinds of things that are happening in the cities, such as the development of cultural survival schools. There are about a dozen across the country now.

Winnipeg is taking aboriginal schools at all levels in the inner-city. We talked about that kind of thing earlier, which is to develop curricula involving the parents in the education of their children in the urban areas as a community development process where boards of education are willing to share power-again, not just at the advisory but also at decision-making levels — and head-start programs to have the children begin at a level that will enable them to get into the education system.

The provincial governments of course have control for aboriginal people but the federal government could provide funding. That's the answer they would probably come up with. If you provided funding for head-start programs, for the curriculum development, and for special needs...because aboriginal people have more special needs and sometimes when the federal government withdraws services the amount of money that's available for special education drops. In some urban areas it's often non-existent, and aboriginal people have higher needs in those areas than the average non-native students.

[Traduction]

De plus en plus de collectivités prennent leurs affaires en main dans les réserves, ce qui offre de meilleures chances de réussite au deuxième niveau. Toutefois, les gens ont quitté leur localité, au cours des années, pour une raison ou pour une autre-des raisons sociales, économiques, politiques ou d'assimilation. Ils sont partis à Toronto, Winnipeg, Vancouver, Saskatoon, Regina et d'autres villes pour étudier, le cas échéant, dans les systèmes scolaires des provinces. Par conséquent, ou bien ils abandonnent l'école, ou bien ils doivent passer à travers tout le système des écoles provinciales avant d'obtenir le financement nécessaire à leur éducation postsecondaire.

Comment pouvons-nous trouver des moyens de garantir qu'il existe des systèmes de soutien à l'intention de ces autochtones qui n'ont d'autres choix que d'accepter le système provincial, que ce soit dans une localité avoisinante ou dans celle dans laquelle ils vivent-ce qui est sans doute plus facile-ou dans une localité assujettie aux conseils scolaires de Toronto, de Winnipeg ou d'une autre ville?

M. McCaskill: Pour être honnête, je dois dire que les systèmes provinciaux ont commencé à apporter des changements à leurs méthodes. Ainsi, iI y a des directions destinées plus particulièrement à l'enseignement aux autochtones. On y met au point des programmes de cours adaptés aux autochtones. Je ne crois pas que ce soit suffisant. Trop d'élèves abandonnent encore l'école, surtout dans les villes des Prairies et de l'ouest du Canada. Il faudrait, par exemple, des mesures comme celles que l'on voit dans les villes, comme la mise sur pied d'écoles de survie culturelle. Il y en a actuellement une douzaine au pays.

À Winnipeg, il y a des écoles autochtones de tous les niveaux au centre-ville. Comme nous en avons parlé précédemment, il s'agit d'établir des programmes de cours qui amènent les parents à participer à l'éducation de leurs enfants dans les régions urbaines, dans le cadre d'un processus de développement communautaire, là où les conseils scolaires sont prêts à partager leurs pouvoirs-pas seulement à titre consultatif, mais aussi à tous les niveaux de décision-et là où des programmes de démarrage permettent aux enfants d'atteindre le niveau qui leur permettra de s'intégrer au système scolaire.

Bien sûr, les autochtones relèvent des gouvernements provinciaux, mais le gouvernement fédéral pourrait fournir des fonds. En tous cas, c'est la réponse qui vous serait sans doute donnée. Si le gouvernement fédéral finançait des programmes de démarrage, l'élaboration de programmes de cours et ce qu'il faut pour répondre aux besoins spéciaux... les autochtones ont davantage de besoins spéciaux et, quelquefois, lorsque le gouvernement fédéral élimine des services, les sommes qui servaient à l'enseignement spécial disparaissent. Dans certaines régions urbaines, souvent, cet enseignement n'existe pas; et les autochtones ont davantage besoin de ces services que les élèves non-autochtones movens.

• 1705

So there's a whole series of recommendations that I'm sure you've heard from a number of people that will help the process sans doute déjà entendues. Ces recommandations amélioreraient along by providing curriculum resources, support services, le processus en permettant qu'il y ait des programmes de cours, involvement of the aboriginal people in urban areas and paying des services d'aide, et la participation des autochtones des

Il y a donc une série de recommandations, que vous avez

behavioural kids who are aboriginal and who the regular system can't... A middle-class aboriginal person-if I can use the term-who wants to send his kids to a school where they will have their identity reinforced will usually not send them to these schools. They send their kids to the mainstream schools where there have also been some changes made in terms of providing some curricula that relate to aboriginal people in a more culturally appropriate way. But there's still a long way to go, again, to the kinds of things we were talking about earlier.

But there need to be cultural survival schools for mainstream kids who have parents who have in effect been able to establish a stable economic existence in the city. Aboriginal kids should not be defined as problem kids nor as coming from inner-city schools, but appealing to... When we talk about, for example, Toronto, they say there are 30,000 aboriginal people in the city of Toronto, and yet if you look at the aboriginal organizations in that city, because there are over 45 aboriginal organizations, the vast majority of them are social service oriented organizations.

If you look at the people who are involved in that, you maybe have a couple of thousand people who are involved in boards, for example, in all of those different agencies. Where are the other 25,000 aboriginal people who are scattered throughout the city who are not involved in social services in that kind of way? There aren't organizations available to support them. We've been doing some work for the Royal Commission on Aboriginal Peoples and we're suggesting, for example, that there needs to be a network of cultural education centres established in urban areas that will allow the youth to have recreational programs for them, that will allow them to have hockey teams and baseball leagues, but will also allow them to learn about drumming and cultural activities and being able to come to pow-wows, because they are searching for their heritage and they're going to be dropping out; they're going to be on the street.

Even if they're not on the street, even if they're being lost to the mainstream of society because their parents don't have the alternatives available for them, unless they send them to these social service oriented agencies, which they don't really want to, because somehow they're seen as problem kids... That's where the money has gone. It's this group of people who, if we're talking about self-government in the urban areas, if we're talking about providing services for the vast majority of aboriginal peoples, we have to stop defining as problems and start developing institutions that will meet their needs as well.

Mr. Taylor: I think that attitude is very important in the process. In my own area in northern Saskatchewan, our friendship centre has become involved in a program of trying to assist youth in extra-curricular activity outside of the school. In only about two or three years of experience they've discovered

[Translation]

generally more attention to the schools and developing cultural régions urbaines. En outre, ces recommandations permettraient schools that aren't just for students who have dropped out of d'accorder généralement plus d'attention aux écoles, et de the system. Most survival schools are dumping grounds for mettre en place des écoles culturelles qui ne soient pas seulement destinées aux étudiants qui ont abandonné leurs études. La plupart des écoles de survie ne reçoivent que les étudiants autochtones qui ont des problèmes de comportement et auxquels le système régulier ne peut... Lorsque l'autochtone de classe moyenne—si je puis utiliser l'expression-veut envoyer ses enfants dans une école où leur identité sera renforcée, ce n'est pas dans ces écoles qu'il les envoie, mais plutôt dans des écoles ordinaires où des changements ont été apportés à certains programmes de cours de façon à ce qu'ils soient mieux adaptés aux autochtones. Il reste encore beaucoup à faire, dans les domaines dont nous avons parlé précédemment.

> Toutefois, il faut qu'il y ait des écoles de survie culturelle pour les enfants dont les parents ont une situation économique stable dans la ville. Il faut éviter de définir les enfants autochtones comme des enfants à problèmes, ou comme des enfants qui viennent des écoles du centre-ville, mais plutôt... À Toronto, par exemple, on dit qu'il y a 30 000 autochtones. Pourtant, même s'il y a 45 organismes autochtones, la majorité de ces organismes sont orientés sur les services sociaux.

> Quant aux membres de ces organismes, il y a 2000 personnes, peut-être, qui travaillent au sein des conseils de ces différents organismes. Où sont les 25 000 autres autochtones, dispersés dans la ville, qui n'ont rien à voir avec les services sociaux? Il n'existe pas d'organismes pour les aider. Nous avons réalisé certains travaux pour la Commission royale sur les peuples autochtones et nous disons, par exemple, qu'il est nécessaire d'établir un réseau de centres d'enseignement culturel dans les centres urbains de façon à permettre aux jeunes d'avoir des programmes de loisirs, des équipes de hockey, des ligues de baseball, et aussi d'apprendre à jouer du tambour ou à poursuivre d'autres activités culturelles, de venir à des pow-wows, car ils cherchent leur patrimoine et s'apprêtent à abandonner l'école; s'ils le font, ils vivront dans la rue.

> Même si ce n'est pas le cas, même s'ils se marginalisent parce que leurs parents n'ont pas de solutions à leur offrir, à moins de les référer à ces organismes de services sociaux, ce qu'ils ne souhaitent pas car ils sont alors perçus comme des enfants à problèmes... C'est là que l'argent a été investi. Si l'on veut qu'il y ait autonomie gouvernementale dans les régions urbaines, si l'on veut offrir des services à la vaste majorité des autochtones, il faut arrêter de définir ces gens comme des personnes à problèmes, et entreprendre de mettre en place des institutions qui répondent à leurs besoins.

M. Taylor: L'attitude est très importante à cet égard. Dans ma région, au nord de la Saskatchewan, notre centre de l'amitié a mis en place un programme pour aider les jeunes en les amenant à participer à des activités parascolaires. Au bout de deux ou trois ans, on a constaté que les enfants qui obtenaient that children who were doing very poorly in school and de mauvais résultats à l'école et étaient considérés comme des considered at risk three years ago. . . when the school bell rang enfants à risques trois ans plus tôt. . . La cloche sonnait, ils they went off home and what happened there was anybody's s'en allaient chez eux et ils faisaient Dieu sait quoi...

guess... Now they have them involved in our local minor hockey program, a basketball program, and a couple of other programs. I think one is a drumming and singing program. In virtually every case those kids' marks have improved and their attendance at school has improved a tremendous amount, and it was that support network that they needed and some identity and confidence that has helped a lot.

My next question, though, has to do more with the success on-reserve. The devolution of education to various Indian communities over the years has proceeded at different rates, so some communities have had educational programs in place longer than others.

Some of those have now produced more graduates from high school than have been produced previously. Yet, the bands' or the communities' allocations of funds for post-secondary education remain virtually the same. Although there is federal government funding to the bands to assist with financing post-secondary education, it's capped.

Some of the communities can no longer finance all their graduates because they've been successful at pulling these students through the high school system, partly by instilling this desire to be better educated and to return your expertise back to the community. Then the community has to turn around and say to those students that it's taken them to grade 12 or 13 and it's sorry it can't help them any more, they're on their own.

It seems to have been very deflating and I'm just wondering if you have any comments about that and whether we do have to address ourselves to the issue of financing as well.

Mr. Dockstador: I think so. It's absolutely important to look at the whole education support system, as it were, in terms of the future for aboriginal people. If you consider the costs, which keep mounting in terms of supporting the social safety net David and Don and I have been referring to, throughout aboriginal people's lives, you would call it tax recovery. You want to recover from that and get people off social assistance. We want to get them to help us in our own communities to build and develop our own communities for the future.

Really, instead of continually supporting and trying to build up ad infinitum, where you've got 47 or 48 organizations in one town or x number of organizations on first nations territory too because there are a lot of institutions that exist there, perhaps a way to develop this is to relook at the definitions around aboriginal people.

Part of the problem here is the Indian Act. The Indian Act differentiates those of us who live on-reserve from those of us who live off-reserve. It contributes to what I talked about in terms of disintegration of our own societies. What it does is ghettoize us all-whose ghetto is bigger and better in terms of the lowest end of the social order. The bottom line is we end up fighting ourselves.

[Traduction]

Maintenant, ces jeunes participent au programme local de hockey mineur, à un programme de basket-ball et à deux autres programmes. Il y a, entre autres, je crois, un programme de tambour et de chant. Dans pratiquement tous les cas, les notes des élèves ont augmenté et il y a eu une énorme amélioration de leur présence à l'école. On s'est rendu compte que c'est de ce réseau d'aide qu'ils avaient besoin, et que ce sentiment d'identité et de confiance les a beaucoup aidés.

Toutefois, ma prochaine question porte davantage sur la réussite obtenue dans les réserves. Dans le passé, on a transféré, à divers rythmes, l'enseignement à plusieurs collectivités indiennes. Donc. dans certaines collectivités, ces programmes d'enseignement existent depuis plus longtemps que dans d'autres.

Certaines de ces collectivités ont maintenant réussi à accroître le nombre des diplômés des écoles secondaires, par rapport au nombre qu'il y en avait auparavant. Et pourtant, les sommes octroyées aux bandes ou aux collectivités au titre de l'enseignement postsecondaire sont demeurées pratiquement les mêmes. Même si le gouvernement fédéral donne des fonds aux bandes pour les aides à financer l'enseignement postsecondaire, cette aide est plafonnée.

Certaines des collectivités ne peuvent plus aider financièrement tous leurs étudiants. Elles ont réussi à les motiver pendant tout le secondaire en suscitant chez eux, entre autres, le désir d'avoir une meilleure éducation et de pouvoir faire profiter la collectivité de leurs connaissances. Voilà maintenant que la collectivité doit dire à ses étudiants qu'après les avoir maintenus à l'école pendant 12 ou 13 ans, elle ne peut malheureusement plus les aider. Ils doivent se débrouiller.

Il semble que cela a été très décourageant. Je me demande si vous avez des observations à cet égard, et s'il faudrait que nous abordions également la question du financement.

M. Dockstador: Je le crois. Il importe absolument d'envisager tout le système d'aide à l'éducation sous l'angle de l'avenir des autochtones. Si l'on considère qu'il en coûte toujours de plus en plus pour maintenir ce filet de sécurité sociale dont David, Don et moi avons parlé, durant toute la vie des autochtones, cela pourrait être considéré comme un recouvrement fiscal. Il faut procéder à ce recouvrement et sevrer les gens de l'aide sociale. Nous voulons que ces gens viennent nous aider à bâtir l'avenir de nos collectivités.

Alors, au lieu de toujours soutenir les gens et d'essayer de construire à l'infini, alors qu'une seule ville compte 47 ou 48 organismes et qu'il y a aussi un nombre x d'organismes sur le territoire des Premières Nations, car il y a beaucoup d'institutions là aussi, il vaudrait peut-être mieux revoir toutes les définitions appliquées au peuple autochtone.

Le problème vient en partie de la Loi sur les Indiens. Cette loi établit une distinction entre ceux d'entre nous qui vivent dans les réserves et ceux qui vivent à l'extérieur des réserves. Cette loi contribue à désintégrer nos sociétés. Elle nous place tous dans des ghettos—il faut savoir lequel de ces ghettos est le plus grand et le meilleur quant au palier inférieur de l'ordre social. Le résultat, c'est que nous finissons par nous battre entre nous.

Instead, we could redevelop the social programming around aboriginal people on the basis of saying there are x number of aboriginal people who exist in this country, all of whom are being supported one way or another to almost an epidemic level in terms of the kind of support that goes on, including prisons, by the way, where too many of our people end up.

Then in terms of redeveloping—to look at the winners, as it were—education is a winner for aboriginal people. So why not make that a priority with the federal government? It is in fact what has driven Trent over the last five years.

We've convinced three successive provincial governments now, three separate parties in Ontario, to support the system that supports this support system, traditional person in-residence counsellors, increased programming and support for the students. All of that is increased from the provincial level because we convinced three successive governments that it is good to invest in aboriginal education and it is also good to get away from that distinction between on-reserve, off-reserve and the various statuses that exist, all as a result of the Indian Act.

Therefore, it allows the system to grow and perpetuate itself, with the pay-off being that we're now putting dollars into education, which is a federal responsibility in terms of—that's how we would put it politically—aboriginal students, but recognizing this is in fact a winner. This is a way of us and you getting our people off the social welfare rolls and into productive lives, and supporting the mode's being developed, whether they be at day care or at the elementary, secondary or post-secondary levels, to at least encourage that.

• 1715

As well, where there is a federal responsibility in terms of what we would call a "fiscal responsibility", then recognize that the pay-off in terms of educating aboriginal people in this country is that on the other end, we're contributors to the economy. That's what we are. I drive a nice car, and I get one every couple of years. I know a lot of people who feel the same way and who would love to buy those cars and those homes—and, and, and, ...—that contribute to a healthy economy.

Together we have to give them that hope. Education is important. Trent is a good example of where education has been successful and has had that direct cause and effect in terms of us pulling ourselves up out of the social ills.

Prof. McCaskill: With regard to your specific point, you don't have to tell us at Trent about the dilemma of aboriginal students not having the funding for post–secondary education. Some of our status aboriginal students are now having to apply to OSAP, the Ontario Student Assistance Program, to fund their education. The bands no longer have funding for them.

[Translation]

Au lieu de cela, il faudrait revoir les programmes sociaux destinés aux autochtones en fonction du nombre d'autochtones qui vivent au Canada. Tous les autochtones reçoivent une aide quelconque, à un niveau quasi épidémique, y compris dans les prisons où, à propos, aboutit un trop grand nombre de nos gens.

Pour cela—si l'on cherche les éléments gagnants—l'enseignement est un élément gagnant pour les autochtones. Alors, pourquoi le gouvernement fédéral n'en ferait—il pas une priorité? C'est là—dessus que s'est fondée l'université Trent au cours des cinq dernières années.

Nous avons maintenant réussi à convaincre trois gouvernements provinciaux successifs, trois partis en Ontario, d'appuyer le système qui soutient ce système d'aide, c'est-à-dire des conseillers internes, des programmes plus nombreux, et une aide destinée aux étudiants. Le gouvernement provincial a augmenté tout cela car nous avons réussi à convaincre trois gouvernements successifs que l'enseignement autochtone est un bon investissement. Nous les avons également convaincus qu'il faut cesser de faire la distinction entre les Indiens qui vivent dans les réserves et ceux qui vivent à l'extérieur des réserves; distinction qui existe dans diverses lois, le tout découlant des dispositions de la Loi sur les Indiens.

Par conséquent, le système peut maintenant croître et se perpétuer, l'avantage étant que l'on investit maintenant de l'argent dans l'enseignement, c'est-à-dire un domaine de compétence fédérale en ce qui touche—du moins du point de vue politique—les étudiants autochtones. On reconnaît également que l'éducation est la clé de la réussite. C'est un moyen, tant pour nous que pour vous, d'amener les gens à se sevrer de l'aide sociale et à vivre de façon productive, d'appuyer les modèles qui sont élaborés, que ce soit à la garderie, à l'école élémentaire, ou secondaire, ou au postsecondaire.

En outre, le gouvernement fédéral a la responsabilité financière de reconnaître qu'il y a une contrepartie à l'enseignement dispensé aux autochtones au Canada, et c'est que nous contribuons à l'économie, car nous le faisons. Pour ma part, j'ai une belle voiture et j'en change tous les deux ans. Je connais bien des gens qui pensent la même chose et qui aimeraient bien acheter ces voitures, ces maisons, etc. etc.; tout cela contribue à une économie prospère.

Nous devons collaborer pour leur donner cet espoir. L'enseignement est important. Trent est un bon exemple de réussite de cet enseignement qui a eu pour-conséquence directe de nous aider à sortir des problèmes sociaux.

M. McCaskill: Pour revenir à ce que vous avez dit, nous connaissons bien, à Trent, le problème des étudiants autochtones qui n'ont par l'argent pour payer leurs cours postsecondaires. Certains de nos étudiants Indiens inscrits doivent maintenant présenter des demandes au RAFEO, le Régime d'aide financière aux étudiants de l'Ontario, pour financer leurs études. Les bandes ne peuvent plus les aider.

Of course, that doesn't include our Métis non-status students, who tend to be forgotten in all this. We used to have a fellowship for them. It was actually funded by the Ontario Public School Teachers' Federation. They provided fellowships for our non-status Métis students, but that money is now gone.

They don't have the funding. That's going to become more and more of a problem in the future as the success happens, as more and more aboriginal people go on to post–secondary education.

Mr. Newhouse: The other factor that is driving this also is just the rise in tuition levels occurring as a result of provincial and federal deficits. The level of tuition fees is forecast to rise by at least 50% or 100% over the next five years or so. If current levels of funding continue, the effect would be quite disastrous on the number of aboriginal students who can attend our Canadian universities.

We're also seeing another phenomenon that I think gives me at least some hope that all those people who've dropped out are not lost to the system. Our enrolment consists of two groups of people, students who are coming directly from high school and those who are coming back later in life at the old ages, in university terms, of late twenties or early thirties. They are coming back to universities. They're primarily female, and they're primarily single mothers. They've decided they don't like the lives they lead, and they're coming back. They're very motivated. They're very dedicated. Generally, they do succeed, and at much higher rates and much higher levels than do aboriginal men.

We see the phenomenon also in that other group of students. Women tend to do much better than men. It's a phenomenon we're taking a look at, but we don't have a good explanation for it at this point.

The Chairman: I have a few questions, if you can bear with me.

You say you have roughly 200 students at Trent now. How many of those 200 do you expect will graduate?

Mr. Newhouse: We hope all 200 will graduate.

The Chairman: If you go with five or six years, say, last year's figures, roughly how many do you figure will graduate?

Mr. Newhouse: Probably 85% to 90% will graduate. They may not all graduate within the two-or three-or four-year period, but they will graduate. The average length of time for a four-year university degree is now five years. For a three-year degree it's four years.

Our expectation is that most of those students will graduate.

Prof. McCaskill: That wasn't the case ten years ago. A lot lower percentage graduated ten years ago than is now the case.

The Chairman: In your brief, you also say roughly 1,500 students have gone through Trent in the last 25 years. I gather these students have come from all over Canada.

[Traduction]

Bien sûr, cela ne comprend pas ceux de nos étudiants qui sont Métis non-inscrits, et qui sont généralement oubliés dans tout cela. Auparavant, nous pouvions leur offrir des bourses. Ces bourses venaient en fait de la Ontario Public School Teachers' Federation. Cet organisme offrait des bourses à nos étudiants Métis non-inscrits, mais ces bourses n'existent plus.

Les étudiants n'ont pas l'argent nécessaire. Ce problème ne fera que croître à l'avenir, lorsqu'il y aura de plus en plus d'autochtones qui feront des études postsecondaires.

M. Newhouse: Il y a dans tout ça un autre facteur; c'est l'augmentation des frais de scolarité par suite des déficits provinciaux et fédéraux. On prévoit que les frais de scolarité augmenteront de 50 à 100 p. 100 au cours des cinq prochaines années. Si le financement demeure le même, le nombre des étudiants autochtones qui peuvent fréquenter les universités canadiennes diminuera de façon désastreuse.

Il y a également un autre phénomène qui me donne un peu espoir que tous ces élèves qui ont abandonné l'école soient récupérables. Nos étudiants sont recrutés dans deux groupes: d'abord ceux qui viennent directement de l'école secondaire, puis les vieux, du moins pour des étudiants universitaires, à la fin de la vingtaine ou au début de la trentaine, qui reviennent à l'école. Ils reviennent à l'université. Il s'agit surtout de femmes et de mères élevant seules leurs enfants. Ces personnes ont décidé qu'elles ne sont pas satisfaites de leur vie et qu'elles veulent revenir à l'école. Elles sont très motivées et très travailleuses. Généralement, ces femmes obtiennent de bien meilleures notes et sont plus nombreuses à réussir que les hommes autochtones.

On constate le même phénomène dans les autres groupes d'étudiants. Généralement, les femmes réussissent mieux que les hommes. C'est un phénomène que nous étudions mais pour lequel nous n'avons pas encore d'explication satisfaisante.

Le président: J'aurais quelques questions à vous poser, si vous me le permettez.

Vous dites que vous avez actuellement environ 200 étudiants à Trent. Combien d'entre eux seront diplômés, d'après vous?

M. Newhouse: Nous espérons qu'ils obtiendront tous un diplôme.

Le président: En vous fondant sur une période de cinq ou six ans, supposons, sur les chiffres de l'an dernier, combien d'entre eux, croyez-vous, obtiendront leur diplôme?

M. Newhouse: Quatre-vingt-cinq à quatre-vingt-dix pour cent d'entre eux obtiendront probablement leur diplôme. Cela prendra, pour certains, plus de deux, trois ou quatre ans, mais ils l'obtiendront. En moyenne, il faut maintenant cinq ans pour obtenir le diplôme d'un programme universitaire de quatre ans. Il en faut quatre pour un programme de trois ans.

Nous nous attendons à ce que la plupart des étudiants obtiennent leur diplôme.

M. McCaskill: Ce n'était pas le cas il y a 10 ans. À cette époque, le pourcentage des diplômés était beaucoup plus faible qu'à l'heure actuelle.

Le président: Dans votre mémoire, vous dites également qu'environ 1 500 étudiants ont étudié à Trent au cours des 25 dernières années. Ces étudiants venaient de tout le Canada, n'est-ce pas?

Prof. McCaskill: Yes.

[Translation]

M. McCaskill: Oui.

• 1720

The Chairman: In your opinion, from which provinces were the students best prepared?

Prof. McCaskill: That's a difficult question to answer.

The Chairman: I know it's a difficult question.

A voice: Nova Scotia. Some voices: Oh, oh!

Prof. McCaskill: I don't know if I can answer that really. I mean-

The Chairman: Are there some provinces, for instance, where the aboriginal students were better prepared than others?

Prof. McCaskill: I wouldn't say so, no. I would-

The Chairman: So whether they come from British Columbia or Nova Scotia, the students were pretty well—

Prof. McCaskill: The difference would probably be more on the basis of regional areas. The northern students would probably be less prepared than the southern students. The urban students would be somewhat more prepared than the more isolated students, whether from—

The Chairman: The more isolated students would need more support services.

Prof. McCaskill: Yes.

Mr. Bonin: The further they come away, the more motivated they usually are. It's easy to cross the street to go to university, but to leave your community, take a bus, change 5 times, get lost 15 times and go to university you need motivation. That's the key factor.

Prof. McCaskill: Yes, I suspect if you look at the actual failure rates, you would probably find that the failure rates are maybe less for students who have come from farther away, say, particularly from B.C., the prairie provinces and Nova Scotia.

The Chairman: The other thing you say in your brief is that very few have ventured outside into the humanities or the sciences. Now, why is that?

Prof. McCaskill: That's a good question. I think it starts long before they get to post-secondary education. One of the issues, for example, is that the majority of our students tend to be women. As David said, the majority of our students who do well tend to be women. Women, of course, tend to be represented lower, in the lower grades in the sciences, for example.

I think the main reason is that the native students who come to Trent come for native studies. They feel comfortable in the environment for the reasons we have talked about. We've set up this program in the way we have.

Now, as you point out, they also have to major or take subjects in other courses, but they tend to be in the social sciences and not so much the sciences, engineering or those other faculties. I think it's mostly a cultural thing.

Le président: À votre avis, de quelles provinces venaient les étudiants les mieux préparés?

M. McCaskill: Il m'est difficile de répondre à cette question.

Le président: Je sais que c'est difficile.

Une voix: La Nouvelle-Écosse.

Des voix: Oh, oh!

M. McCaskill: En fait, je ne sais pas si je puis y répondre. Je veux dire. . .

Le président: Est-ce que, par exemple, les étudiants autochtones venant de certaines provinces étaient mieux préparés?

M. McCaskill: Je ne crois pas, non. Je dirais. . .

Le président: Alors, qu'ils viennent de Colombie-Britannique ou de Nouvelle-Écosse, les étudiants étaient assez bien. . .

M. McCaskill: La différence s'expliquerait davantage en fontion des régions. Les étudiants du Nord sont probablement moins bien préparés que ceux du Sud. Les étudiants des villes sont mieux préparés que ceux des régions isolées, qu'il s'agisse...

Le président: Les étudiants des régions isolées auraient besoin de plus de services de soutien?

M. McCaskill: Oui.

M. Bonin: D'une façon générale, plus ils viennent de loin, plus ils sont motivés. C'est facile de traverser la rue pour se rendre à l'université, mais si vous devez quitter votre localité, prendre l'autobus, faire cinq correspondances et vous perdre 15 fois pour arriver à l'université, il faut être bien motivé. C'est l'élément essentiel.

M. McCaskill: Oui. Si vous étudiez les taux d'échec, vous constaterez probablement qu'ils sont moins élevés chez les étudiants qui viennent de plus loin, surtout de Colombie-Britannique, des provinces des Prairies et de Nouvelle-Écosse.

Le président: Vous dites également dans votre mémoire que très peu d'étudiants se sont orientés vers les programmes de sciences humaines ou de sciences exactes. Pourquoi donc?

M. McCaskill: C'est une bonne question. La raison remonte bien avant l'arrivée des étudiants au niveau postsecondaire. L'un des problèmes, entre autres, c'est que la majorité de nos étudiants sont des femmes. Comme David l'a dit, la majorité de nos étudiants qui réussissent sont des femmes. Généralement, bien sûr, les femmes se retrouvent à un niveau plus bas, au niveau le moins élevé des sciences, par exemple.

La principale raison, c'est que les étudiants autochtones qui viennent à Trent y poursuivent des cours d'études autochtones. Ils se sentent à l'aise dans ce milieu pour les raisons que nous avons mentionnées. Le programme a été conçu comme cela.

Comme vous l'avez fait remarquer, toutefois, ils doivent également se spécialiser ou suivre des cours dans d'autres dornaines; toutefois, ils s'orientent davantage vers les sciences sociales plutôt que vers les sciences exactes, l'ingénierie ou ces autres facultés. Cela vient surtout de la culture.

Primarily they feel comfortable being with other native students, with the sense of community. They want to learn about their nes, car cela leur donne un sentiment d'appartenance. Ils veulent en aboriginal identity. They want to have that reinforced in a positive way. They don't feel comfortable in those other disciplines, those less conventional disciplines.

Mr. Dockstador: Also in terms of my undergraduate studies, my background is in education and counselling. So I remember studying this in my undergraduate days. I was curious about the same thing. It seems that across the board aboriginal students tend to succeed in those areas where there's a definite difference... It would be explained as right-brain and left-brain thinking.

Aboriginal people operate in the realm of feelings and also spiritual matters, which are less tangible. So operating in that sense or in what Don is probably referring to is. . . It's traditionally thought that women operate more easily from those levels than do men. Those are using your studies, so I'm not going to argue against it.

The hard sciences are something that require a lot of mental concentration. I don't mean smartness or dumbness—that's not what I'm talking about—but operating from the standpoint of something like this, being in a square room is relatively comfortable to some people. So it could be explained as simply as that and that was my understanding.

The Chairman: Do you know what steps could be taken to have more aboriginal students in the sciences? What could we do to make it more suitable for them?

Prof. McCaskill: That's a good question. The University of Toronto does have a health careers access program that is designed to do that.

Following up on Tom's point, one of the difficult things is that the aboriginal culture tends to be what might be called a high-context culture autochtone est une culture que l'on pourrait qualifier comme culture. The sciences are examples of a low-context culture. We even find this in our essays for aboriginal students.

1725

It goes against the grain for a lot of aboriginal students to pick apart something, to take it apart and examine it in great detail, and then put it back together again and make generalizations about it. That is what we ask them to do in the social sciences, and they particularly ask them to do it in science. The students are more holistic and descriptive, so their essays have a more story-telling kind of style and we have difficulty. The danger is that you will ask that aboriginal student to get into sciences or engineering and ask them to take that analytic part of themselves that they resist and change themselves. That's the dilemma that we face, even in terms of asking them to do some of the assignments we ask them to do.

In terms of answering your question, you can develop programs that start with native studies so that people can feel good about themselves as students. We find that it takes at least a year for aboriginal students to think of themselves as successful university students who can match non-native students in any kind of discussion. Then we can move them into the professional schools with a blending of native studies and engineering or sciences. Then we can slowly move them in the [Traduction]

Pour commencer, ils aiment être avec d'autres étudiants autochtosavoir plus sur leur identité autochtone. Ils veulent que cette identité soit renforcée de façon positive. Ils ne se sentent pas à l'aise dans les autres disciplines, ces autres disciplines moins traditionnelles.

M. Dockstador: Pour ma part, j'ai étudié en enseignement et en counselling, au premier cycle. Je me souviens de mes études au premier cycle. Je me posais la même question. Il semble que, en général, les étudiants autochtones réussissent dans les domaines où il y a une différence certaine... On pourrait expliquer ca par le fonctionnement du lobe gauche et du lobe droit du cerveau.

Les autochtones fonctionnent au niveau des émotions et aussi de la spiritualité, des niveaux moins concrets. Pour cela, ou pour revenir à ce que Don essayait d'expliquer. . . On pense généralement que les femmes fonctionnent mieux que les hommes à ces niveaux-là. Tout cela se fonde sur vos études et je ne vais certes pas le mettre en doute.

Pour les sciences exactes, il faut beaucoup de concentration intellectuelle. Je ne parle pas d'intelligence ou de stupidité—pas du tout. Cela peut s'expliquer de facon très simple, comme le fait que certaines personnes se sentent à l'aise dans une pièce carrée.

Le président: Comment pourrait-on attirer davantage d'étudiants autochtones en sciences? Comment pourrait-on adapter ces domaines à leur intention?

M. McCaskill: C'est une bonne question. À l'Université de Toronto, il y a un programme d'accès aux carrières de la santé conçu en ce sens.

Pour revenir à ce que disait Tom, l'un des problèmes, c'est que la étant à contexte élevé. Les sciences sont de bons exemples de culture à contexte faible. Nous constatons cela dans les essais pour les étudiants autochtones.

Les étudiants autochtones ne sont pas habitués à disséquer les choses, à les examiner en grand détail, puis à faire des généralisations. Or, c'est ce qu'on leur demande de faire dans le domaine des sciences sociales et tout particulièrement dans celui des sciences exactes. Les étudiants autochtones ont une approche beaucoup plus holistique et descriptive. Dans leurs rédactions et leurs essais, ils ont plutôt tendance à faire de la narration, ce qui fait problème. Quand on incite les jeunes autochtones à se lancer en sciences ou en génie, on exige d'eux qu'ils développent leur esprit analytique, et qu'ils changent leur façon de voir les choses. C'est le dilemme devant lequel nous nous retrouvons quand nous leur demandons de rédiger quelque chose.

Pour répondre à votre question, il est possible d'élaborer des programmes qui prennent comme point de départ les études autochtones afin que ces étudiants autochtones se sentent bien dans leur peau. Il faut attendre au moins un an de scolarité pour que les étudiants autochtones se perçoivent comme des étudiants qui peuvent connaître la réussite et rivaliser avec leurs confrères non-autochtones dans les discussions. Il faut prévoir des cours sur les études autochtones en même temps que des

way people do with French immersion programs, where they introduce English after the French is done in the elementary school. I think programs like that would be workable as long as they had one foot rooted in the native content.

You can also ask the engineering and medicine faculties to develop some programs that are aboriginal. There are some interesting experiments in the United States where they are taking native concepts of medicine and integrating them into university curricula in medical schools. So ask them to change their curricula to make it more available, because native people do have a system of medicine, environmental knowledge, pharmacy and all of those things that they can relate to. The medical schools and some of the other professional schools can make some changes.

Mr. Newhouse: We are in the process of starting a new program in native studies and environmental studies. We'll try blending again and see what happens, how we can do that and if we get more native students into the program. It is a blend of science and tradition, and it will be interesting as we develop it. We'll tell you what happens in five years.

Le président: J'aimerais vous remercier très sincèrement pour votre présentation et pour vos réponses aux questions. Cela va nous donner un bon coup de main pour notre rapport final.

Merci beaucoup. Thank you very much.

[Translation]

cours en génie ou en sciences. On peut procéder comme on procède dans le cas des programmes d'immersion française où la langue anglaise est étudiée après que l'on se soit concentré sur le français à l'école élémentaire. Il me semble donc qu'il faut tout d'abord développer cette assise dans la culture autochtone.

Il est possible également de demander aux facultés de génie et de médecine d'élaborer des programmes pour autochtones. Des expériences intéressantes en ce domaine ont été réalisées aux États-Unis où l'on intègre des concepts de médecine autochtone dans les programmes de cours des facultés de médecine. On pourrait donc demander que les programmes de cours soient modifiés pour tenir compte de ce genre de choses. En effet les autochtones ont leur propre médecine, leurs connaissances en matière d'environnement, en pharmacie, etc. Il me semble que les facultés de médecine et les autres écoles professionnelles pourraient procéder à ce genre de changements.

M. Newhouse: Nous sommes en train de mettre au point un nouveau programme en études autochtones et environnementales. Nous allons essayer d'intégrer celles—ci afin de voir si nous pouvons attirer davantage d'étudiants autochtones dans ce programme. Il s'agit d'intégrer la science et la tradition; cela pourrait donner un résultat intéressant. Nous vous dirons ce qu'il en est dans cinq ans.

The Chairman: I would like to thank you very sincerely for your presentation and your answers to our questions. It will give us a boost for our final report.

Thank you very much. Merci beaucoup.



MAIL >POSTE

Canada Post Corporation/Société canadienne des postes

Postage paid

Port payé

Lettermail

Poste-lettre

8801320 OTTAWA

If undelivered, return COVER ONLY to: Canada Communication Group — Publishing 45 Sacré—Coeur Boulevard, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

En cas de non-livraison, retourner cette COUVERTURE SEULEMENT à: Groupe Communication Canada — Édition 45 boulevard Sacré—Coeur, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

WITNESSES

From Trent University:

David Newhouse, Chair and Associate Professor,

Don McCaskill, Professor, Native Studies:

Tom Dockstator, Co-Chair, Trent Aboriginal Education Council.

TÉMOINS

De l'Université Trent:

David Newhouse, président et professeur associé; Don McCaskill, professeur, Études autochtones;

Tom Dockstator, coprésident, Conseil d'éducation autochtone de Trent.

The Speaker of the House hereby grants permission to reproduce this document, in whole or in part, for use in schools and for other purposes such as private study, research, criticism, review or newspaper summary. Any commercial or other use or reproduction of this publication requires the express prior written authorization of the Speaker of the House of Commons.

If this document contains excerpts or the full text of briefs presented to the Committee, permission to reproduce these briefs in whole or in part, must be obtained from their authors.

Available from Canada Communication Group — Publishing, Public Works and Government Services Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9

Le Président de la Chambre des communes accorde, par la présente, l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ce document à des fins éducatives et à des fins d'étude privée, de recherche, de critique, de compte rendu ou en vue d'en préparer un résumé de journal. Toute reproduction de ce document à des fins commerciales ou autres nécessite l'obtention au préalable d'une autorisation écrite du Président.

Si ce document renferme des extraits ou le texte intégral de mémoires présentés au Comité, on doit également obtenir de leurs auteurs l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ces mémoires.

En vente: Groupe Communication Canada — Édition, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9

HOUSE OF COMMONS

Issue No. 6—Meetings Nos. 10 to 17

Thursday, March 30, 1995 Tuesday, April 4, 1995 Wednesday, May 3, 1995 Wednesday, June 7, 1995 Tuesday, June 13, 1995 Wednesday, June 14, 1995

Tuesday, June 20, 1995 Wednesday, June 21, 1995

Chairperson: Robert Bertrand

CHAMBRE DES COMMUNES

Fascicule nº 6-Réunions nºs 10 à 17

Le jeudi 30 mars 1995 Le mardi 4 avril 1995 Le mercredi 3 mai 1995 Le mercredi 7 juin 1995 Le mardi 13 juin 1995 Le mercredi 14 juin 1995 Le mardi 20 juin 1995 Le mercredi 21 juin 1995

Président: Robert Bertrand

Minutes of Proceedings of the Sub-Committee on

Aboriginal Education

of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development

Procès-verbaux du Sous-comité sur l'

Éducation des autochtones

du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord

RESPECTING:

Pursuant to Standing Order 108(2), a study on Aboriginal Education

CONCERNANT:

Conformément à l'article 108(2) du Règlement, une étude sur l'éducation des autochtones

WITNESSES:

(See end of document)

TÉMOINS:

(Voir fin du document)



SUB–COMMITTEE ON ABORIGINAL EDUCATION OF THE STANDING COMMITTEE ON ABORIGINAL AFFAIRS AND NORTHERN DEVELOPMENT

Chairperson: Robert Bertrand

Vice-Chairman: Claude Bachand

Members

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

SOUS—COMITÉ SUR L'ÉDUCATION DES AUTOCHTONES DU COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES ET DU DÉVELOPPEMENT DU GRAND NORD

Président: Robert Bertrand

Vice-président: Claude Bachand

Membres

Raymond Bonin John Duncan John Murphy—(5)

(Quorum 3)

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

Published under authority of the Speaker of the House of Commons by the Queen's Printer for Canada.

Publié en conformité de l'autorité du Président de la Chambre des communes par l'Imprimeur de la Reine pour le Canada.

MINUTES OF PROCEEDINGS

THURSDAY, MARCH 30, 1995 (Meeting No. 10)

[Text]

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 1:18 o'clock p.m. this day, in Room 306, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Robert Bertrand and John Duncan.

Acting Member present: Paul DeVillers for John Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Officers.

Pursuant to Standing Order 108(2), the Sub-Committee proceeded to consider future business.

At 1:54 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

TUESDAY, APRIL 4, 1995 (Meeting No. 11)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 11:17 o'clock a.m. this day, in Room 371, West Block, the Acting Chairman, Raymond Bonin, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Raymond Bonin, John Duncan and John Murphy.

Acting Member present: Bob Wood for Robert Bertrand.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Officers.

Pursuant to Standing Order 108(2), the Sub-Committee proceeded to consider future business.

After debate, it was agreed, - That the Sub-Committee travel to Sudbury, Manitoulin Island, Sioux Lookout and Winnipeg during the last week in April and that the trip be compressed into four days, if possible.

It was agreed, - That the Sub-Committee travel to Vancouver and Sechelt (B.C.) during the first three weeks of May, 1995.

After debate, it was agreed, - That the Sub-Committee travel to Cornwall or Montreal and to Kuujjuaq during the first three weeks of May, 1995.

After debate, it was agreed, - That the Sub-Committee travel to Eskasoni (Cape Breton) and to Conne River (near Gander) in the last week of May.

After debate, it was agreed, - That the details of these trips be changed, as necessary, at the discretion of the Chairman.

After debate, it was agreed, - That paragraph number 5 of the motion on the terms of reference of the Sub-Committee, adopted on December 14, 1995 which reads as follows:

PROCÈS-VERBAUX

LE JEUDI 30 MARS 1995 (Séance nº 10)

[Traduction]

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à huis clos, à 13 h 18, à la pièce 306 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Robert Bertrand et John Duncan.

Membre suppléant présent: Paul DeVillers pour John Murphy.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

> Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité examine ses travaux futurs.

> À 13 h 54, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE MARDI 4 AVRIL 1995

(Séance nº 11)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à huis clos, à 11 h 17, à la pièce 371 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Raymond Bonin (président suppléant).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Raymond Bonin, John Duncan et John Murphy.

Membre suppléant présent: Bob Wood pour Robert Bertrand.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité examine ses travaux futurs.

Après débat, il est convenu, - Que le Sous-comité se rende à Sudbury, à l'île Manitoulin, à Sioux Lookout et à Winnipeg au cours de la dernière semaine d'avril et que, dans la mesure du possible, la durée de ce voyage ne dépasse pas quatre jours.

Il est convenu, — Que le Sous-comité se rende à Vancouver et à Sechelt (C.-B.) au cours des trois premières semaines de mai 1995.

Après débat, il est convenu, - Que le Sous-comité se rende à Cornwall ou à Montréal ainsi qu'à Kuujjuaq au cours des trois premières semaines de mai 1995.

Après débat, il est convenu, - Que le Sous-comité se rende à Eskasoni (Cap-Breton) et à Conne River (près de Gander) dans la dernière semaine de mai.

Après débat, il est convenu, — Que les détails de ces déplacements puissent être modifiés, au besoin, à la discrétion du président.

Après débat, il est convenu, — Que le 5e paragraphe de la motion portant sur le mandat du Sous-comité, qui a été adoptée le 14 décembre 1994 et dont le libellé est le suivant:

"5. That the Sub-Committee terminate its hearings by the end of May, 1995 and submit its final report and recommendations to the Standing Committee by the end of June, 1995."

be recinded and the following substituted therefor:

"5. That the Sub-Committee terminate its hearings by the end of June, 1995 and submit its final report and recommendations to the Standing Committee by the end of October, 1995."

After debate, it was agreed, — That the Clerk be authorized to buy gifts to be exchanged when appropriate during the trips planned for April and May, 1995.

At 12:05 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

WEDNESDAY, MAY 3, 1995 (Meeting No. 12)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 3:35 o'clock p.m. this day, in Room 701, La Promenade, the Acting Chairman, Raymond Bonin, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Raymond Bonin and John Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Officers.

Witnesses: From the Canadian Aboriginal Science and Engineering Association: Mervin Dewasha, President: Karen Decontie and Marc Lalande. From the Mestanta Technological Institute: Glenn Sinclair, Superintendent; Audrey Sam, Chief Executive Officer.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), the Sub-Committee resumed consideration of Aboriginal Education (See Minutes of Proceedings of Wednesday, December 14, 1994, Issue No. 1).

Mervin Dewasha made a statement and, with the other witnesses from the Canadian Aboriginal Science and Engineering Association, answered questions.

Audrey Sam and Glenn Sinclair, from the Mestanta Technological Institute, each made a statement and answered questions.

At 5:30 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

WEDNESDAY, JUNE 7, 1995

(Meeting No. 13)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 3:40 o'clock p.m. this day, in Room 209, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, John Duncan and John Bertrand, Raymond Bonin, John Duncan et John Murphy. Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Officers.

«5. Que le Sous-comité lève la tenue de ses audiences d'ici la fin de mai 1995 et présente ses recommandations et son rapport final au Comité permanent d'ici la fin de juin 1995»,

soit abrogé et remplacé par ce qui suit:

«5. Que le Sous-comité lève la tenue de ses audiences d'ici la fin de juin 1995 et présente ses recommandations et son rapport final au Comité permanent d'ici la fin d'octobre 1995».

Après débat, il est convenu, — Que la greffière soit autorisée à acheter des cadeaux à offrir, au besoin, lors des déplacements prévus en avril et en mai 1995.

À 12 h 05, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE MERCREDI 3 MAI 1995

(Séance nº 12)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à 15 h 35, dans la salle 701, La Promenade, sous la présidence de Raymond Bonin (président suppléant).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Raymond Bonin et John Murphy.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche

Témoins: De l'Association canadienne en science et en ingénierie: Mervin Dewasha, président; Karen Decontie et Marc Lalande. De l'Institut en technologie de Mestanta: Glenn Sinclair, surintendant; Audrey Sam, directrice générale.

Conformément au paragraphe 108(2) du Règlement, le Souscomité reprend l'examen d'une étude sur l'éducation des autochtones. (Voir les Procès-verbaux du mercredi 14 décembre 1994, fascicule nº 1).

Mervin Dewasha fait une déclaration et, avec les autres témoins de l'Association canadienne en science et en ingénierie, répond

Audrey Sam et Glenn Sinclair, de l'Institut en technologie de Mestanta, font chacun une déclaration et répondent aux questions.

A 17 h 30, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE MERCREDI 7 JUIN 1995

(Séance nº 13)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à 15 h 40, dans la salle 209 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Robert

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

Witness: From the Native Health Association of Canada: William Mussel.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), the Sub-Committee resumed consideration of a study on Aboriginal Education (See Minutes of Proceedings of Wednesday, December 14, 1994, Issue No. 1).

William Mussel made a statement and answered questions.

At 5:04 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

TUESDAY, JUNE 13, 1995 (Meeting No. 14)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 3:33 o'clock p.m. this day, in Room 306, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Robert Bertrand, Raymond Bonin, John Duncan and John Murphy.

Acting Member present: André Caron for Claude Bachand.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Officers.

Witnesses: From the David Meekis Memorial School: Linda Burnet. From the Chiefs Action Committee on Education: B.C. Summit: Chief Nathan Matthew.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), the Sub-Committee resumed consideration of a study on Aboriginal Education (See Minutes of Proceedings of Wednesday, December 14, 1994, Issue No. 1).

Linda Burnet, from the David Meekis Memorial School, made a statement and answered questions.

Chief Nathan Matthew, from the Chiefs Action Committee on Education: B.C. Summit, made a statement and answered questions.

The Sub-Committee proceeded to sit in camera at 5:18 o'clock p.m.

At 5:25 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

WEDNESDAY, JUNE 14, 1995 (Meeting No. 15)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 3:37 o'clock p.m. this day, in Room 536, Wellington Bldg., the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Robert Bertrand, Raymond Bonin and John Murphy.

Acting Member present: André Caron for Claude Bachand.

Témoin: De la «Native Health Association of Canada»: William Mussel.

Conformément au paragraphe 108(2) du Règlement, le Souscomité reprend l'examen d'une étude sur l'éducation des autochtones. (Voir les Procès-verbaux du mercredi 14 décembre 1994, fascicule nº 1).

William Mussel fait une déclaration et répond aux questions.

À 17 h 04, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE MARDI 13 JUIN 1995 (Séance nº 14)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à 15 h 33, dans la pièce 306 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Robert Bertrand, Raymond Bonin, John Duncan et John Murphy.

Membre suppléant présent: André Caron pour Claude Bachand.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

Témoins: De l'école «David Meekis Memorial»: Linda Burnet. Du Service de l'éducation des Premières nations «B.C. Summit»: Chef Nathan Matthew.

Conformément au mandat que lui confère l'article 108(2) du Règlement, le Sous-comité reprend l'examen d'une étude sur l'éducation des autochtones. (Voir les Procès-verbaux du mercredi 14 décembre 1994, fascicule n° 1).

Linda Burnet, de l'école «David Meekis Memorial» fait une déclaration et répond aux questions.

Le Chef Nathan Matthew, du Service de l'éducation des Premières nations «B.C. Summit», fait une déclaration et répond aux questions.

Le Sous-comité poursuit ses travaux à huis clos à 17 h 18.

À 17 h 25, la séance est levée jusqu'à nouvelle convocation de la présidence.

LE MERCREDI 14 JUIN 1995 (Séance nº 15)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à 15 h 37, dans la pièce 536 de l'édifice Wellington, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Robert Bertrand, Raymond Bonin et John Murphy.

Membre suppléant présent: André Caron pour Claude Bachand.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Officers.

Witnesses: From the First Nations Education Council: Wayne Odjick; Gilbert Whiteduck; Chief Jerry Peltier; Lise Bastien, Director; Roger Vincent; Mike Diabo.

Pursuant to Standing Order 108(2), the Committee resumed Proceedings of Wednesday, December 14, 1994, Issue No. 1).

Chief Jerry Peltier and Lise Bastien each made a statement and, with the other witnesses, answered questions.

At 5:02 o'clock p.m., the Sub-Committee proceeded to sit in camera.

After debate, it was agreed, --- That, The Sub-Committee meet on July 11 and 12, 1995, to hear witnesses; that a working dinner be provided for the evening of July 12th; that the evening meeting on July 12th be held on the draft report and that the last date for accepting briefs be August 1, 1995.

At 5:30 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

TUESDAY, JUNE 20, 1995 (Meeting No. 16)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 3:33 o'clock p.m. this day, in Room 306, West Block, the Vice-Chairman, Claude Bachand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Raymond Bonin and John Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Officers.

Witness: From Pequis School: Bill Thomas, Superintendent of Education.

Pursuant to Standing Order 108(2), the Sub-Committee resumed consideration of a study on Aboriginal Education (See Minutes of Proceedings of December 14, 1994, Issue No. 1).

Bill Thomas made a statement and answered questions.

At 4:37 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

WEDNESDAY, JUNE 21, 1995 (Meeting No. 17)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 3:40 o'clock p.m. this day, in Room 705, La Promenade, the Vice-Chair, Claude Bachand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Raymond Bonin, John Duncan and John Murphy.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

> Témoins: Du Conseil en éducation des Premières nations: Wayne Odjick; Gilbert Whiteduck; Chef Jerry Peltier; Lise Bastien, directrice; Roger Vincent; Mike Diabo.

Conformément à l'article 108(2) du Règlement, le Sous-comiconsideration of a study on Aboriginal Education (See Minutes of té reprend l'examen d'une étude sur l'éducation des autochtones. (Voir les Procès-verbaux du mercredi 14 décembre 1994, fascicule no 1).

> Le Chef Jerry Peltier et Lise Bastien font chacun une déclaration et, aidés des autres témoins, répondent aux questions.

À 17 h 02, le Sous-comité poursuit ses travaux à huis clos.

Après débat, il est convenu, — Que le Sous-comité se réunisse les 11 et 12 juillet 1995 pour entendre des témoins; qu'un dîner de travail soit prévu pour la soirée du 12 juillet; que la séance en soirée du 12 juillet soit consacrée à l'ébauche de rapport et que l'échéancier en ce qui a trait à la réception des mémoires soit fixé au 1er août 1995.

À 17 h 30, la séance est suspendue jusqu'à nouvelle convocation de la présidence.

LE MARDI 20 JUIN 1995

(Séance nº 16)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à 15 h 33, à la pièce 306 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Claude Bachand (vice-président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Raymond Bonin et John Murphy.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

Témoin: De l'école Pequis: Bill Thomas, surintendant de l'éducation.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108 (2) du Règlement, le Sous-comité reprend l'examen d'une étude sur l'éducation des autochtones. (Voir les Procès-verbaux du mercredi 14 décembre 1994, fascicule nº 1).

Bill Thomas fait une déclaration et répond aux questions.

A 16 h 37, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE MERCREDI 21 JUIN 1995 (Séance nº 17)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à 15 h 40, à la pièce 705 de l'édifice La Promenade, sous la présidence de Claude Bachand (vice-président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Raymond Bonin, John Duncan et John Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Officers.

Witnesses: From Joe E. Ross School: Edwin Jebb, Director of Education. From the Yellowhead Tribal Council: Chief Harry Goodrunning, Chief, Sunchild First Nation; James Brule, Education Director.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), the Committee resumed consideration of a study on Aboriginal Education. (See Minutes of Proceedings of December 14, 1994, Issue No. 1).

Edwin Jebb, from the Joe E. Ross School, made a statement and answered questions.

Chief Harry Goodrunning and James Brule, from the Yellowhead Tribal Council, each made a statement and answered questions.

At 4:57 o'clock p.m. the Sub-Committee proceeded to sit in camera

After debate, it was agreed, — "That the motion adopted by this Sub-Committee on Wednesday, June 14, 1995 and reading as follows":

"That the Sub-Committee meet on July 11 and 12, 1995, to hear witnesses; that a working dinner be provided for the evening of July 12th; that the evening meeting on July 12th be held on the draft report and that the last date for accepting briefs be August 1, 1995." be rescinded.

It was agreed,—"That the remaining potential witnesses be asked if they wish to submit a brief and that the deadline for such briefs be August 1, 1995."

At 5:09 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

Susan Baldwin

Clerk of the Sub-Committee

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

Témoins: De l'école Joe E. Ross: Edwin Jebb, directeur de l'éducation. Du Conseil tribal de Yellowhead: Harry Goodrunning, chef, Première nation Sunchild; James Brule, directeur de l'éducation.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité reprend l'examen d'une étude sur l'éducation des autochtones. (Voir les Procès-verbaux du mercredi 14 décembre 1994, fascicule n° 1).

Edwin Jebb de l'école Joe E. Ross fait une déclaration et répond aux questions.

Le chef Harry Goodrunning et James Brule du Conseil tribal de Yellowhead font chacun une déclaration et répondent aux questions.

À 16 h 57, le Sous-comité poursuit ses travaux à huis clos.

Après débat, il est convenu,—Que la motion adoptée par le Sous-comité le mercredi 14 juin 1995 et dont le libellé est le suivant:

«Que le Sous-comité se réunisse les 11 et 12 juillet 1995 pour entendre des témoins; qu'un souper-causerie soit prévu dans la soirée du 12 juillet; que la soirée du 12 juillet soit consacrée à l'étude de l'ébauche du rapport et que la date limite pour accepter les mémoires soit fixée au 1^{er} août 1995», soit abrogée.

Il est convenu,—«Que l'on communique avec le reste des témoins possibles pour leur demander s'ils veulent présenter un mémoire et que la date limite à cet égard soit fixée au 1^{er} août 1995.»

À 17 h 09, le Sous-comité s'ajourne jusqu'à nouvelle convocation du président.

La greffière du Sous-comité

Susan Baldwin

WITNESSES

Wednesday, May 3, 1995 (Meeting No. 12)

Canadian Aboriginal Science and Engineering
Association:

Karen Decontie:

Mervin Dewasha, President;

Marc Lalande.

Mestanta Technological Institute:

Audrey Sam, Chief Executive Officer;

Glenn Sinclair, Superintendent.

Wednesday, June 7, 1995 (Meeting No. 13)

Native Health Association of Canada:

William Mussel.

Tuesday, June 13, 1995 (Meeting No. 14)

David Meekis Memorial School:

Linda Burnet.

Chiefs Action Committees on Education, B.C. Summit:

Chief Nathan Matthew.

Wednesday, June 14, 1995 (Meeting No. 15)

First Nations Education Council:

Lise Bastien, Director;

Mike Diabo;

Wayne Odjick;

Chief Jerry Peltier;

Roger Vincent;

Gilbert Whiteduck.

Tuesday, June 20, 1995 (Meeting No. 16)

Pequis School:

Bill Thomas, Superintendent of Education.

Wednesday, June 21, 1995 (Meeting No. 17)

Joe E. Ross School:

Edwin Jebb, Director of Education.

Yellowhead Tribal Council:

James Brule, Education Director:

Chief Harry Goodrunning, Sunchild First Nation.

TÉMOINS

Le mercredi 3 mai 1995 (Séance nº 12)

Association canadienne en science et en ingénierie:

Karen Decontie;

Mervin Dewasha, président;

Marc Lalande.

Institut en technologie de Mestanta:

Audrey Sam, directrice générale;

Glenn Sinclair, surintendant.

Le mercredi 7 juin 1995 (Séance nº 13)

«Native Health Association of Canada»:

William Mussel.

Le mardi 13 juin 1995 (Séance nº 14)

École «David Meekis Memorial»:

Linda Burnet.

Secrétariat de l'éducation des Premières nations, «B.C. Summit»:

Chef Nathan Matthew.

Le mercredi 14 juin 1995 (Séance nº 15)

Conseil en éducation des Premières nations:

Lise Bastien, directrice;

Mike Diabo;

Wayne Odjick;

Chef Jerry Peltier;

Roger Vincent;

Gilbert Whiteduck.

Le mardi 20 juin 1995 (Séance nº 16)

École Pequis:

Bill Thomas, surintendant de l'éducation.

Le mercredi 21 juin 1995 (Séance nº 17)

École Joe E. Ross:

Edwin Jebb, directeur de l'éducation.

Conseil tribal de Yellowhead:

James Brule, directeur de l'éducation;

Chef Harry Goodrunning, Premières nations de Sunchild.

MAIL >POSTE

Canada Post Corporation/Société canadienne des postes

Postage paid

Port payé

Lettermail

Poste-lettre

8801320 Ottawa

If undelivered, return COVER ONLY to: Canada Communication Group — Publishing 45 Sacré – Coeur Boulevard, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

En cas de non-livraison, retourner cette COUVERTURE SEULEMENT à: Groupe Communication Canada — Édition 45 boulevard Sacré-Coeur, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

The Speaker of the House hereby grants permission to reproduce this document, in whole or in part, for use in schools and for other purposes such as private study, research, criticism, review or newspaper summary. Any commercial or other use or reproduction of this publication requires the express prior written authorization of the Speaker of the House of Commons.

If this document contains excerpts or the full text of briefs presented to the Committee, permission to reproduce these briefs in whole or in part, must be obtained from their authors.

Available from Canada Communication Group — Publishing, Public Works and Government Services Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9 Le Président de la Chambre des communes accorde, par la présente, l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ce document à des fins éducatives et à des fins d'étude privée, de recherche, de critique, de compte rendu ou en vue d'en préparer un résumé de journal. Toute reproduction de ce document à des fins commerciales ou autres nécessite l'obtention au préalable d'une autorisation écrite du Président.

Si ce document renferme des extraits ou le texte intégral de mémoires présentés au Comité, on doit également obtenir de leurs auteurs l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ces mémoires.

En vente: Groupe Communication Canada — Édition, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9



Issue No. 7—Meetings Nos. 18 to 25

Tuesday, October 17, 1995

Thursday, October 19, 1995

Tuesday, October 24, 1995

Thursday, November 23, 1995

Tuesday, November 28, 1995

Thursday, November 30, 1995

Thursday, December 7, 1995

Tuesday, December 12, 1995

Chairperson: Robert Bertrand

CHAMBRE DES COMMUNES

Fascicule nº 7-Réunions nºs 18 à 25

Government Publications

Le mardi 17 octobre 1995

Le jeudi 19 octobre 1995

Le mardi 24 octobre 1995

Le jeudi 23 novembre 1995

Le mardi 28 novembre 1995

Le jeudi 30 novembre 1995

Le jeudi 7 décembre 1995

Le mardi 12 décembre 1995

Président: Robert Bertrand

Minutes of Proceedings of the Sub-Committee on

Aboriginal Education

of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development

Procès-verbaux du Sous-comité sur l'

Éducation des autochtones

du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord

RESPECTING:

Pursuant to Standing Order 108(2), a study on Aboriginal Education

Consideration of a draft report

CONCERNANT:

Conformément à l'article 108(2) du Règlement, une étude sur l'éducation des autochtones

Étude d'un projet de rapport

WITNESSES:

(See end of document)

TÉMOINS:

(Voir fin du document)



SUB_COMMITTEE ON ABORIGINAL EDUCATION OF THE STANDING COMMITTEE ON ABORIGINAL AFFAIRS AND NORTHERN DEVELOPMENT

Chairperson: Robert Bertrand

Vice-Chairman: Claude Bachand

Members

Raymond Bonin Margaret Bridgman John Murphy—(5)

(Quorum 3)

Christine Fisher

Clerk of the Sub-Committee

SOUS-COMITÉ SUR L'ÉDUCATION DES AUTOCHTONES DU COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES ET DU DÉVELOPPEMENT DU GRAND NORD

Président: Robert Bertrand

Vice-président: Claude Bachand

Membres

Raymond Bonin Margaret Bridgman John Murphy—(5)

(Quorum 3)

La greffière du Sous-comité

Christine Fisher

Published under authority of the Speaker of the House of Commons by the Queen's Printer for Canada.

Publié en conformité de l'autorité du Président de la Chambre des communes par l'Imprimeur de la Reine pour le Canada.

Available from Canada Communication Group — Publishing, Public Works and Government Services Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9

En vente: Groupe Communication Canada — Édition, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9

MINUTES OF PROCEEDINGS

TUESDAY, OCTOBER 17, 1995 (Meeting No. 18)

[Text]

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 10:10 o'clock a.m. this day, in Room 536, Wellington Bldg., the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, Margaret Bridgman and John Murphy.

Other Members present: Paul DeVillers and George Rideout.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de

Witness: From Red Crow Community College: Marie Smallface Marule.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), a study of Aboriginal Education (See Minutes of Proceedings and Evidence dated December 14, 1994, Issue No. 1).

Marie Smallface Marule made an opening statement, and answered questions.

At 11:08 o'clock a.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

THURSDAY, OCTOBER 19, 1995 (Meeting No. 19)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 10:15 o'clock a.m. this day, in Room 536, Wellington Bldg., the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin and John Murphy.

Other Member present: Len Taylor.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de Officers.

Witnesses: From the Assembly of First Nations: Alfred Linklater, Director of Education; Chief Steven Point, Chiefs Representative; Dr. Vivian Ayoungman, Director of Education, Treaty 7 Tribal Council; Marjorie Gould, Acting Director of Education, Mi'Kmaq Education Authority of Nova Scotia and Dr. Rose-Alma McDonald, Consultant, Education Secretariat. From Indigenous Education Coalition: Donna Young, Director and John Peters, Service Co-ordinator.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), a study of Aboriginal Education (See Minutes of Proceedings and Evidence dated December 14, 1994, Issue No. 1).

PROCÈS-VERBAUX

LE MARDI 17 OCTOBRE 1995 (Séance nº 18)

[Traduction]

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord, se réunit aujourd'hui à 10 h 10, dans la salle 536 de l'immeuble Wellington, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, Margaret Bridgman et John Murphy.

Autres députés présents: Paul DeVillers et George Rideout.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du recherche.

Témoin: Du «Red Crow Community College»: Marie Smallface Marule.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité reprend son étude sur l'éducation des autochtones (Voir les Procès-verbaux et témoignages du 14 décembre 1994, fascicule nº 1).

Marie Smallface Marule fait une déclaration préliminaire et répond aux questions.

À 11 h 08, la séance est levée jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE JEUDI 19 OCTOBRE 1995 (Séance nº 19)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord, se réunit aujourd'hui à 10 h 15, dans la salle 536 de l'immeuble Wellington, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin et John Murphy.

Autre député présent: Len Taylor.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du recherche.

Témoins: De l'Assemblée des Premières nations: Alfred Linklater, directeur de l'éducation; Chef Steven Point, représentant des chefs; Vivian Ayoungman, directrice de l'éducation; Conseil des tribus du Traité 7; Marjorie Gould, directrice suppléante de l'éducation, «Mi'Kmaq Education Authority» de la Nouvelle-Écosse; Rose-Alma McDonald, experte-conseil, Secrétariat de l'éducation. De la «Indigenous Education Coalition»: Donna Young, directrice; John Peters, coordinateur des services.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité reprend son étude sur l'éducation des autochtones (Voir les Procès-verbaux et témoignages du 14 décembre 1994, fascicule nº 1).

Alfred Linklater made an opening statement and with the other witnesses, answered questions.

Donna Young and John Peters each made opening statements, and answered questions.

At 12:22 o'clock p.m., it was agreed, - That the Sub-Committee adjourn to the call of the Chair.

TUESDAY, OCTOBER 24, 1995 (Meeting No. 20)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met at 10:05 o'clock a.m. this day, in Room 208, West Block, the Acting Chairman, Raymond Bonin, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Raymond Bonin and Margaret Bridgman.

Acting Members present: Gordon Kirkby for John Murphy and Paul DeVillers for Robert Bertrand.

Other Member present: Len Taylor.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Officers.

Witnesses: From the Office of Education, Federation of Saskatchewan Indian Nations: Blaine C. Favel, Chief; Kevin indiennes de la Saskatchewan: Blaine C. Favel, chef; Kevin Tootoosis, Director of Education.

In accordance with its mandate under Standing Order 108(2), a study of Aboriginal Education (See Minutes of Proceedings and Evidence dated Wednesday, December 14, 1994, Issue No. 1).

Chief Blaine Favel made an opening statement and with the other witness, answered questions.

At 11:03 o'clock a.m., the Sub-Committee agreed to adjourn to the call of the Chair.

THURSDAY, NOVEMBER 23, 1995 (Meeting No. 21)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 11:10 o'clock a.m. this day, in Room 306, West Block, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin and John Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Officers.

Pursuant to Standing Order 108(2), the Sub-Committee continued its consideration of a draft report.

It was agreed, - That the Sub-Committee authorize the payment for the luncheon hosted by the Chair for Mr. Linklater who appeared before the Committee.

Alfred Linklater fait une déclaration et, avec les autres témoins, répond aux questions.

Donna Young et John Peters font des déclarations et répondent aux questions.

À 12 h 22, il est convenu — Que la séance soit levée jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE MARDI 24 OCTOBRE 1995 (Séance nº 20)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à 10 h 05, dans la salle 208 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Raymond Bonin (président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Raymond Bonin et Margaret Bridgman.

Membres suppléants présents: Gordon Kirkby remplace John Murphy et Paul DeVillers remplace Robert Bertrand.

Autre député présent: Len Taylor.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de

> Témoins: Du Bureau de l'éducation, Fédération des nations Tootoosis, directeur de l'éducation.

> Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, une étude de l'éducation des autochtones (voir les Procès-verbaux et témoignages du mercredi 14 décembre 1994, fascicule no 1).

Le chef Blaine Favel présente un exposé et, avec l'autre témoin, répond aux questions.

À 11 h 03, la séance est levée jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE JEUDI 23 NOVEMBRE 1995 (Séance nº 21)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du Grand Nord se réunit aujourd'hui à huis clos à 11 h 10, dans la salle 306 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin et John Murphy.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

> Conformément au paragraphe 108(2) du Règlement, le Souscomité reprend son étude d'une ébauche de rapport.

> Il est convenu, — Que le Sous-comité autorise le paiement du dîner d'accueil du président à l'intention de M. Linklater qui a comparu devant le Comité.

At 12:55 o'clock p.m., it was agreed, - That the Sub-Committee adjourn to the call of the Chair.

Bill Farrell

Clerk of the Sub-Committee

TUESDAY, NOVEMBER 28, 1995 (Meeting No. 22)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 11:15 o'clock a.m. this day, in Room 536, Wellington Bldg., the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Robert Bertrand, Raymond Bonin, Margaret Bridgman and John Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de Officers.

Pursuant to Standing Order 108(2), the Sub-Committee resumed consideration of a draft report

It was agreed, — That the motion agreed to on Thursday, November 23, 1995, authorizing payment for the luncheon hosted by the Chair, be rescinded.

At 12:58 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

THURSDAY, NOVEMBER 30, 1995 (Meeting No. 23)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 11:00 o'clock a.m. this day, in Room 306, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin and John Murphy.

Acting Member present: Jack Ramsay for Margaret Bridgman.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research Officers.

Pursuant to Standing Order 108(2), the Sub-Committee resumed consideration of a draft report.

At 12:50 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

THURSDAY, DECEMBER 7, 1995 (Meeting No. 24)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 11:15 o'clock a.m. this day, in Room 208, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

À 12 h 55, il est convenu, — Que la séance soit levée jusqu'à nouvelle convocation du président.

Le greffier du Sous-comité

Bill Farrell

LE MARDI 28 NOVEMBRE 1995 (Séance nº 22)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du Grand Nord se réunit aujourd'hui à huis clos à 11 h 15, dans la salle 536 de l'édifice Wellington, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Robert Bertrand, Raymond Bonin, Margaret Bridgman et John Murphy.

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du recherche.

Conformément à l'article 108(2) du Règlement, le Sous-comité reprend son étude d'une ébauche de rapport.

Il est convenu, - Que soit abrogée la motion du jeudi 23 novembre 1995 portant autorisation du paiement d'un dîner offert par le président.

À 12 h 58, la séance est levée jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE JEUDI 30 NOVEMBRE 1995 (Séance nº 23)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à huis clos à 11 heures, dans la salle 306 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin et John Murphy.

Membre suppléant présent: Jack Ramsay pour Margaret

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité reprend son examen d'une ébauche de rapport.

À 12 h 50, la séance est levée jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE JEUDI 7 DÉCEMBRE 1995 (Séance nº 24)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à huis clos à 11 h 15, dans la salle 208 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, Margaret Bridgman and John Bertrand, Raymond Bonin, Margaret Bridgman et John Murphy.

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jane May Allain and Jill Wherrett, Research

Pursuant to Standing Order 108(2), the Sub-Committee resumed consideration of a draft report.

At 12:45 o'clock p.m., the Sub-Committee adjourned to the call of the Chair.

TUESDAY, DECEMBER 12, 1995 (Meeting No. 25)

The Sub-Committee on Aboriginal Education of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development met in camera at 11:10 o'clock a.m. this day, in Room 371, West Block, the Chairman, Robert Bertrand, presiding.

Members of the Sub-Committee present: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, Margaret Bridgman and John

In attendance: From the Research Branch of the Library of Parliament: Jill Wherrett, Research Officer.

Pursuant to Standing Order 108(2), the Sub-Committee resumed consideration of a draft report.

At 12:42 o'clock p.m., the Sub-committee adjourned to the call of the Chair.

Christine Fisher

Clerk of the Sub-Committee

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Robert

Aussi présentes: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jane May Allain et Jill Wherrett, attachées de recherche.

Conformément à l'article 108(2) du Règlement, le Sous-comité poursuit l'étude d'un projet de rapport.

À 12 h 45, la séance est levée jusqu'à nouvelle convocation du président.

LE MARDI 12 DÉCEMBRE 1995 (Séance nº 25)

Le Sous-comité sur l'éducation des autochtones du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord se réunit aujourd'hui à huis clos à 11 h 10, dans la salle 371 de l'édifice de l'Ouest, sous la présidence de Robert Bertrand (président).

Membres du Sous-comité présents: Claude Bachand, Robert Bertrand, Raymond Bonin, Margaret Bridgman et John Murphy.

Aussi présente: Du Service de recherche de la Bibliothèque du Parlement: Jill Wherrett, attachée de recherche.

Conformément au mandat que lui confère le paragraphe 108(2) du Règlement, le Sous-comité reprend son examen d'une ébauche de rapport.

À 12 h 42, la séance est levée jusqu'à nouvelle convocation du président.

La greffière du Sous-comité

Christine Fisher

TÉMOINS

Le mardi 17 octobre 1995 (Séance nº 18)

«Red Crow Community College:»

Marie Smallface Marule.

Le jeudi 19 octobre 1995 (Séance nº 19)

Assemblée des Premières Nations:

Vivian Ayoungman, directrice de l'éducation, Conseil des tribus du Traité 7;

Marjorie Gould, directrice suppléante de l'éducation, «Mi'Kmaq Education Authority» de la Nouvelle-Écosse;

Alfred Linklater, directeur de l'éducation;

Rose–Alma McDonald, experte–conseil, Secrétariat de l'éducation;

Chef Steven Point, représentant des chefs.

Coalition autochtone pour l'éducation:

John Peters, coordinateur des services:

Donna Young, directrice.

Le mardi 24 octobre 1995 (Séance nº 20)

Bureau de l'éducation, Fédération des nations indiennes de la Saskatchewan:

Blaine C. Favel, chef;

Kevin Tootoosis, directeur de l'éducation.

WITNESSES

Tuesday, October 17, 1995 (Meeting No. 18)

Red Crow Community College:

Marie Smallface Marule.

Thursday, October 19, 1995 (Meeting No. 19)

Assembly of First Nations:

Vivian Ayoungman, Director of Education, Treaty 7 Tribal Council;

Marjorie Gould, Acting Director of Education, Mi'Kmaq Education Authority of Nova Scotia;

Alfred Linklater, Director of Education;

Rose-Alma McDonald, Consultant, Education Secretariat;

Chief Steven Point, Chief's Representative.

Indigenous Education Coalition:

John Peters, Service Co-ordinator;

Donna Young, Director.

Tuesday, October 24, 1995 (Meeting No. 20)

Office of Education, Federation of Saskatchewan Indian Nations:

Blaine C. Favel, Chief;

Kevin Tootoosis, Director of Education.



MAIL >POSTE

Canada Post Corporation/Société canadienne des postes

Postage paid

Port payé

Lettermail

Poste-lettre

8801320 Ottawa

If undelivered, return COVER ONLY to: Canada Communication Group — Publishing 45 Sacré-Coeur Boulevard, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

En cas de non-livraison, retourner cette COUVERTURE SEULEMENT à: Groupe Communication Canada — Édition 45 boulevard Sacré—Coeur, Hull, Québec, Canada, K1A 0S9

The Speaker of the House hereby grants permission to reproduce this document, in whole or in part, for use in schools and for other purposes such as private study, research, criticism, review or newspaper summary. Any commercial or other use or reproduction of this publication requires the express prior written authorization of the Speaker of the House of Commons.

If this document contains excerpts or the full text of briefs presented to the Committee, permission to reproduce these briefs in whole or in part, must be obtained from their authors.

Available from Canada Communication Group — Publishing, Public Works and Government Services Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9

Le Président de la Chambre des communes accorde, par la présente, l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ce document à des fins éducatives et à des fins d'étude privée, de recherche, de critique, de compte rendu ou en vue d'en préparer un résumé de journal. Toute reproduction de ce document à des fins commerciales ou autres nécessite l'obtention au préalable d'une autorisation écrite du Président.

Si ce document renferme des extraits ou le texte intégral de mémoires présentés au Comité, on doit également obtenir de leurs auteurs l'autorisation de reproduire la totalité ou une partie de ces mémoires.

En vente: Groupe Communication Canada — Édition, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Ottawa, Canada K1A 0S9







